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

Marcelo Ferreira Machado

“Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte”: os filmes de movimentos migratórios e a presença nos cotidianos escolares

Rio de Janeiro
2022

Marcelo Ferreira Machado

“Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte”: os filmes de movimentos migratórios e a presença nos cotidianos escolares

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.ª Dra. Nilda Guimarães Alves

Rio de Janeiro

2022

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

M149 Machado, Marcelo Ferreira.
‘Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte”: os filmes de movimentos migratórios e a presença nos cotidianos escolares / Marcelo Ferreira Machado. – 2022.
227 f.

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

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

bs CDU 37

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

_____ _____

Assinatura Data

Marcelo Ferreira Machado

“Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte”: os filmes de movimentos migratórios e a presença nos cotidianos escolares

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais

Aprovada em 07 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Drª. Nilda Guimarães Alves (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Alexandra Garcia

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Mailsa Carla Pinto Passos

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

_____

Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim

Universidade de Campinas - UNICAMP

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Para Alice e Natan, meus sobrinhos amados.

AGRADECIMENTOS

Quase no fim da escrita da tese, vim fazer os agradecimentos, que vão para a página de um documento final que será sempre (re)visitado por mim. Passar pelo doutorado junto à pandemia e um (des)governo não foi nada fácil. Foram quase dois anos de muitas incertezas e sentimentos de aflição. Roguei aos céus que chegasse vivo no fim deste processo e com meus familiares e amigos também. Agradeço primeiramente a todas as energias que me mantiveram de pé e buscando enxergar um feixe de esperança em dias melhores. Obrigado, meus Deuses e Deusas, em especial Iemanjá e Oxóssi, e ao Zé Kalunga que me acompanha há mais de 15 anos. Um salve especial a São Jorge querido! Obrigado Deus, Jesus Cristo e Nossa Senhora, por me permitir tanto.

Agradeço à Professora Nilda Alves por ser simplesmente quem é. Uma luz em nossas vidas. Ensinando com braveza e candura que os *'conhecimentossignificações'* são sempre os melhores caminhos e as conversas podem nos tocar para sempre. Acompanhar parte dos seus 80 anos é algo inspirador, que me fez enxergar sucesso e amor na profissão que escolhi e pela qual luto para vivermos dias melhores.

Agradeço aos meus amados pais, que foram pilar e fortaleza, exemplo do melhor tipo de gente que já existiu no mundo: amo vocês, pai Marco e mãe Rosi. Agradeço à minha irmã, que se tornou minha cara-metade neste universo, pessoa que está sempre disposta a estender a mão e o coração, Marcela. A ela, ainda agradeço a existência dos meus dois amores de uma vida inteira, minha Alice Maria e meu Natanssauro (uaal – rugido de dinossauro!). Agradeço ao meu cunhado, Douglas, e a sua família, que hoje forma a minha grande família.

Agradeço ao meu namorado e amigo Rafael Alves, que me faz companhia há quase seis anos, me irritando e implicando comigo, mas também me dando afeto, amor e um oceano inteiro de paz e preguiça.

Agradeço aos meus antepassados, que foram muitos importantes em me ensinar *'fazeressaberes'* diversos, mas por meio dos quais reconheci que a luta e a esperança são algo que devemos perseguir sempre. Aos meus saudosos avós, que não estão mais nesse plano, Vó Elza e Vô Goda, e a minha avozinha que permanece ainda aqui com a gente por longas décadas, Vó Nilza.

Agradeço ao meu coração fora do peito, sentimento que força nenhuma no mundo é capaz de explicar, mas que só de existir e sabermos que somos ligados um ao outro, é o que importa. Meu anjo em vida, minha melhor companhia, meu universo inteiro, tia Elizete.

Agradeço aos amigos do GrPesq; sem eles, eu não conseguiria passar por isso e não seria verdadeiramente ninguém. “É na luta que a gente se encontra!”, já dizia o samba da Mangueira. Foram eles que me incentivaram, me apoiaram, entenderam meus anseios, medos e frustrações. Que me acompanham há mais de sete anos, desde a pesquisa do mestrado: Maria, Noale, Claudinha, Alê, Iza, Juliana, Léo, Tânia, Elaine, Nilton, Fernanda, Talita, Rafaela, Joana, Rebeca, Julia, Roberta, Rossana, Rosa, Lúcia Teresa, Márcia, Maristela e muitos outros que passaram. Fica, ainda, um agradecimento especial ao meu “Baphos Cotidianos”, grupo do WhatsApp que virou um grupo de vida, meu quarteto de peso, cada um com sua essência e sua força, tão importantes para chegarmos tão longe: obrigado, Renata, por ter sempre a razão com você, a Maria Cecília, por ser minha duplinha de doct!, meu par perfeito, minha alma gêmea da Academia, e a Thamy, minha amiga de uma vida inteira, que se tornou companheira na escrita e na Academia também. Nossos textos a oito mãos foram um suspiro de salvação no período em que o mundo fechou as ruas e vocês me abriram portas.

Agradeço, ainda, a alguns professores que me inspiram tanto e que são brilho nesta jornada, que são as escolas públicas do Rio de Janeiro. Nesse contexto, agradeço ao Rafael Tavares, Dayane e Márcia, pela amizade que transcende a essa vida. Agradeço, também, a Carmen, Sandrinha, Daniele, Talita, Tarcísio e muitos outros que dividem as salas comigo. Agradeço ao C.E. Barão de Mauá e a equipe diretiva Henrique, Norma, Bruno e Nilcéia que, mesmo não gostando, entenderam minhas ausências para a escrita desta tese.

Fica aqui, meu carinho, meu afeto e, especialmente hoje, a saudade dos encontros, desses jovens e das nossas conversas, risadas e apoio mútuo. Meu muito obrigado aos estudantes do 3º ano do ensino médio do Santa Mônica Centro Educacional do ano de 2020 que quando juntos tecemos o capítulo 3 desta tese. Agradeço demais a participação deles e citarei o nome em forma de homenagem e gratidão. Aos meus queridos alunos, meu muito obrigado: Beatriz Lopes, Luiza Souza, Luiza Neves, Miguel Angelus, Victor Chuva, Laura Santos, Laura Lima, Joana, Maysa, Amanda Machado, Júlia Soares, Maria Clara, Mattheus Silveira, Mariana Ferrão, Mayara e aos outros que também participaram com menos intensidade, mas que não deixam de ser importantes nessas redes de acolhimento e amizade que tecemos em pleno período pandêmico.

Agradeço a todas as escolas públicas em que estudei, ao Colégio Municipal Newton Braga, à Escola Municipal Irã, à Escola Municipal Alfredo de Paula Freitas, à Escola Municipal José do Patrício, à Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, que foram *‘espaçostempos’* de muito amor, afeto e aprendizado. Agradeço ao Colégio Estadual Parada Angélica, que me permitiu realizar a minha pesquisa, escola em que atuei entre julho de 2014 e setembro de 2019,

e foi uma verdadeira casa. O meu muito obrigado, CEPA! Por tudo que vivi e por todos que aí conheci. Obrigado especial aos meus alunos da turma 3001 e 3003 do ano de 2019, sem eles nada disso teria sido possível.

Agradeço ao Santa Mônica Centro Educacional, meu primeiro emprego e meu lar até hoje, onde aprendi esse ofício de ensinar com tanto carinho, me ajudando na tessitura desta tese dando-me mais que estudantes, verdadeiros seres de luz que eu acompanho (muitos!) até depois de formados. Obrigado aos professores queridos que me acompanham nessa árdua tarefa de ensinar!

Agradeço à vida, por me dar tantas coisas para agradecer… Meu muito e sincero obrigado!

E ao desfilar,
Eu levo a vida como deve ser
Alegre, triste ou cheia de prazer
Venho celebrar o amor!
GRES Paraíso de Tuiutí

RESUMO

MACHADO, Marcelo Ferreira. **“Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte”:** os filmes de movimentos migratórios e a presença nos cotidianos escolares. 2022. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20202.

O presente texto visa compreender especialmente como as questões migratórias se tornam questões curriculares no *‘espaçotempo’* escolar. Partimos dos referenciais utilizados no nosso GrPesq, como Certeau, Deleuze, Guattari e Sousa Dias para compreendermos os cotidianos e pensarmos juntos as ideias de referenciais nacionais que estudam o campo do currículo e da educação, como Alves, Ferraço, Soares, Caldas e Netto. Sendo assim, foi possível trazermos um referencial teórico acerca dos cotidianos escolares a ponto de buscarmos compreender as criações e produções nele surgidas. Desta forma, buscamos entender como as redes educativas agem *‘dentrofora’* das escolas e como os *‘conhecimentossignificações’* produzidos circulam nesses fluxos de informações, signos e conhecimentos. Para isso, foi necessário avançarmos nos estudos acerca dos rizomas e dos movimentos necessários às redes cotidianas. Como as pesquisas do nosso GrPesq utilizam a metodologia das conversas (MATURANA, 2001), como lócus principal, fizemos usos (CERTEAU, 2014) de filmes de migração para fomentar os encontros e criarmos coletivamente *‘conhecimentossignificações’* e *‘fazeressaberes’* diversos. Para isso, nos baseamos nos ensinamentos de Deleuze acerca dos personagens conceituais que nos auxiliam na formação de ideias e pensamentos. Depois de *‘vermosouvirmossentimospensarmos’* os filmes, buscamos produzir nossos próprios filmes acerca do tema para que, desta forma, fosse possível compreender, junto à criação, os efeitos da migração na sociedade e como são *‘sentidospensados’* por todos nós.

Palavras-chave: Cotidianos Escolares. Currículos. Filmes de Migração. Redes Educativas.

ABSTRACT

MACHADO, Marcelo Ferreira. **“Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte”:** the migrations films and the presence in school daily life. . 2022. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20202.

The present text aims to understand especially how migratory issues become curricular issues in school 'spacetime'. We start from the references used in our search group, such as Certeau, Deleuze, Guattari and Sousa Dias to understand everyday life and think together the ideas of national references that study the field of curriculum and education, such as Alves, Ferraço, Soares, Caldas and Netto. Therefore, it was possible to bring a theoretical framework about school daily life to the point of seeking to understand the creations and productions that emerged in it. In this way, we seek to understand how educational networks act 'inside outside' schools and how the 'knowledge-meanings' produced circulate in these flows of information, signs and knowledge. For this, it was necessary to advance in studies about the rhizomes and movements necessary for everyday networks. As our search group research uses the methodology of conversations (MATURANA, 2001), as the main locus, we made use (CERTEAU, 2014) of migration films to encourage encounters and collectively create different 'knowledge-meanings' and 'doing knowledge'. For this, we base ourselves on Deleuze's teachings about the conceptual characters that help us in the formation of ideas and thoughts. After ‘seeing, listening, feeling, thinking’ the films, we sought to produce our own films on the subject so that, in this way, it would be possible to understand, together with creation, the effects of migration on society and how they are ‘felt-thought’ by all of us.

Keywords: School Daily. Curriculum. Migration Films. Educational Networks.

RESUMEN

MACHADO, Marcelo Ferreira. **“Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte”:** las películas de migración y la presencia en la cotidianidad escolar. 2022. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20202.

El presente texto tiene como objetivo comprender especialmente cómo las cuestiones migratorias se convierten en cuestiones curriculares en el 'espacio-tiempo' escolar. Partimos de los referentes utilizados en nuestro grupo de búsqueda, como Certeau, Deleuze, Guattari y Sousa Dias para comprender la vida cotidiana y pensar juntos las ideas de referentes nacionales que estudian el campo del currículo y la educación, como Alves, Ferraço, Soares, Caldas y Netto. Por lo tanto, fue posible traer un marco teórico sobre el cotidiano escolar hasta el punto de buscar comprender las creaciones y producciones que surgieron en él. De esta manera, buscamos comprender cómo las redes educativas actúan 'dentro afuera' de las escuelas y cómo los 'saberes-significados' producidos circulan en estos flujos de información, signos y saberes. Para ello, fue necesario avanzar en estudios sobre los rizomas y movimientos necesarios para las redes cotidianas. Como nuestra investigación grupo de búsqueda utiliza la metodología de las conversaciones (MATURANA, 2001), como locus principal, hicimos uso (CERTEAU, 2014) de películas de migración para fomentar encuentros y crear colectivamente diferentes 'conocimientos-significados' y 'hacer saber'. Para ello, nos basamos en las enseñanzas de Deleuze sobre los caracteres conceptuales que nos ayudan en la formación de ideas y pensamientos. Después de 'ver, escuchar, sentir, pensar' las películas, buscamos producir nuestras propias películas sobre el tema para que, de esta manera, fuera posible comprender, junto con la creación, los efectos de la migración en la sociedad y cómo son 'pensamientos sentidos' por todos nosotros.

Keywords: Diario Escolar. currículums Películas de Migración. Redes Educativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Principais fluxos migratórios 74
Figura 2 - Imagens selecionadas pelos estudantes para a conversa acerca dos refugiados e migrantes 95
Figura 3 - Imagem apresentada por um estudante para a conversa 96
Figura 4 - Cena do filme 'Hotel Ruanda' mencionada em nossa conversa 97
Figura 5 - Outra imagem apresentada por um estudante para a conversa 98
Figura 6 - Terceira imagem destacada por um estudante para a conversa 99
Figura 7 - Ilustração de Iemanjá com o menino sírio 100
Figura 8 - Quarta imagem destacada por um estudante para a conversa 101
Figura 9 - Quinta imagem destacada por um estudante para a conversa 102
Figura 10 - Sequência de imagens destacada pelos estudantes para a conversa 103
Figura 11 - Sexta imagem destacada por um estudante para a conversa 104
Figura 12 - Sétima imagem destacada por um estudante para a conversa 105
Figura 13 - Charges sobre a pandemia e a desigualdade social 117
Figura 14 - Divulgação do cartaz do filme *Brooklyn* 121
Figura 15 - Chegada de Ellis aos EUA com sua mala 124
Figura 16 - Cartaz de divulgação do filme *Bem-vindos a Marly-Gomont* 126
Figura 17 - Família chegando na cidade 129
Figura 18 - Cenas do filme *Bacurau* 131
Figura 19 - Cartaz de divulgação do filme *Sierra Burgess é uma loser* 133
Figura 20 - Cena de Sierra e Verônica se olhando mostrando cumplicidade 135
Figura 21 - Cartaz de divulgação do filme *Adú* 138
Figura 22 - Adú e sua irmã na cena do filme em que eles fogem dos caçadores de elefantes 140
Figura 23 - Cena da fuga de Adú e Massar 141
Figura 24 - Cena do filme *Adú* 143
Figura 25 - Cartaz de divulgação da série produzida pela Netflix *Queda Livre* 144
Figura 26 - Cartaz de divulgação do filme *O preço do amanhã* 146
Figura 27 - Cartaz de divulgação do filme *The social dilemma* 149
Figura 28 - Cartaz de divulgação do filme *Um conto chinês* 156
Figura 29 - Cena em que a vaca cai do céu 157
Figura 30 - Cena em que os protagonistas contracenam na cozinha 159
Figura 31 - Cartaz de divulgação do filme *Samba* 160

Figura 32 - Cena de Samba lavando a louça 161
Figura 33 - Cartaz colado no centro de Montevideo, no Uruguai 162
Figura 34 - Cenas do filme *Guerra civil na Síria e refugiados* produzido pelos estudantes . 178
Figura 35 - Créditos finais do filme *Guerra civil na Síria e refugiados* 179
Figura 36 - Cenas do filme produzido pelos estudantes *Zola em busca de seus sonhos* 180
Figura 37 - Outra cena do restaurante quando Zola conhece suas parceiras de cozinha 181
Figura 38 - Terceiro print de cenas do filme *Zola em busca de seus sonhos* 181
Figura 39 - Quarto print de cena em que Zola e sua amiga Ivone olham para o novo restaurante 182
Figura 40 - Créditos finais do filme *Zola em busca de seus sonhos* 183
Figura 41 - Cena de abertura do filme *Jean Charles* 184
Figura 42 - Cenas inicias do filme *Jean Charles* 184
Figura 43 - Cena do filme em que os amigos brasileiros se divertem em Londres 185
Figura 44 - Cenas inicias do filme *A vida de uma imigrante* 186
Figura 45 - Outras cenas do filme *A vida de uma imigrante* 188
Figura 46 - Mais um print das cenas do filme *A vida de uma imigrante* 189
Figura 47 - Cenas inicias do filme *A volta da minha irmã* 191
Figura 48 - Segundo print de cenas do filme *A volta da minha irmã* 192
Figura 49 - Terceiro print de cenas do filme *A volta da minha irmã* 193
Figura 50 - Cenas inicias do filme *Novo Lar* 194
Figura 51 - Trechos da reportagem nas cenas finais do filme 196
Figura 52 - Print da abertura do filme *Jean Charles* 198
Figura 53 - Cena inicial do filme *Jean Charles* 199
Figura 54 - Segundo print de cenas do filme *Jean Charles* 200
Figura 55 - Último print de cenas do filme *Jean Charles* 201
Figura 56 - Quadros famosos acerca da migração 217
Figura 57 - Print Screen do Projeto Transdisciplinar 220

Fotografia 1 – Minha irmã Marcela, a professora Joceni e eu 25
Fotografia 2 - Foto com o companheiro de grupo Arthur e a Prof. Ana Maria Bicalho na apresentação do trabalho no EGAL 2009, em Montevidéu, Uruguai 31
Fotografia 3 - Foto do grupo de pesquisa em nosso encontro presencial, em 03/03/2020 32
Fotografia 4 - Encontro e minha defesa de qualificação, em 08/12/2020 32

Fotografia 5 - Foto com as professoras Cleide e Márcia na culminância do projeto da Consciência Negra de 2018, no C.E. Parada Angélica 41
Fotografia 6 - Foto da dança de raízes africanas apresentada pelos estudantes do C.E. Parada Angélica 41
Fotografia 7 - No Quilombo no Jalapão, Tocantins, julho 2019 48
Fotografia 8 - Dia da culminância da EcoGincana 2017 no C.E. Parada Angélica 64
Fotografia 9 - Verso das imagens que os estudantes levaram para a aula 107
Fotografia 10 - Uma das nossas muitas 'cineconversas' 119
Fotografia 11 - Toda a turma 3001 177
Fotografia 12 - Fotos com os estudantes no dia da estreia dos filmes 202

Gráfico 1 – Os números de migração no mundo (1970-2015) 73
Gráfico 2 - Migração no mundo por regiões geográficas 74

SUMÁRIO

MOVIMENTOS INICIAIS DE UMA ESCRITA 16
1 MEMÓRIAS, AFETOS E REFERÊNCIAS 23
1.1 São tantos caminhos para se seguir… narrando a jornada da formação de um professor… 26
1.2 Os trajetos dos cotidianos: narrativas tecidas em bricolagem 33
1.3 As redes educativas e seus espraiamentos nos *'dentrofora'* das escolas 42
1.4 Metodologias e caminhos traçados nas pesquisas com os cotidianos 48
1.5 Pensando com os personagens conceituais nas nossas *cineconversas* 57
1.6 A importância dos artefatos nas escolas 64
2 IMAGENS, CONVERSAS E CURRÍCULOS 71
2.1 Para além das nomenclaturas 71
2.2 Fazendo currículos com imagens e com conversas 79
2.3 *'Práticasteorias'* cotidianas: a circulação da ciência e os *'conhecimentossignificações'* produzidos 85
2.4 *'Versentirpensar'* as imagens – conversas em produção 91
3 ACONTECIMENTO, CINECLUBES E PANDEMIA 109
3.1 Um acontecimento-tese ou uma tese-acontecimento? 109
3.2 Criando currículos com filmes e *'cineconversas'* 115
3.3 Conversas… sonhos… possibilidades… 119
3.3.1 *Brooklin* 120
3.3.2 *Bem vindos a Marly-Gomont* 125
3.3.3 *Sierra Burgess é uma loser* 132
3.3.4 *Adú* 137
3.3.5 Curtas conversas acerca de alguns outros filmes *'vistosouvidosentidospensados'* 143
3.4 Nossas conversas, nossas pesquisas, nossos afetos 150
4 FILMES, CONVERSAS E PRODUÇÃO 154
4.1 Narrando os cenários das *'cineconversas'* 154
4.2 O argentino *Um Conto Chinês* 156
4.3 O francês *Samba* 159
4.4 Tecendo nossas *'cineconversas'* com o filme *Um Conto Chinês* 163
4.5 Tecendo nossas *'cineconversas'* com o filme *Samba* 169
4.6 Luz! Câmera! Cria(ação!) 174
4.6.1 Quinta-feira, 05 de setembro de 2019 – A estreia, nosso Festival 176

4.6.2 Filme 1 – *Guerra civil na Síria e refugiados* 177
4.6.3 Filme 2 – *Zola em busca de seus sonhos* 179
4.6.4 Filme 3 – *Cenas de Jean Charles* 183
4.6.5 Filme 4 – *A vida de uma imigrante* 186
4.6.6 Filme 5 – *A volta da minha irmã* 190
4.6.7 Filme 6 – *Novo Lar* 194
4.6.8 Filme 7 – *Jean Charles* 197
À GUISA DE ALGUMAS CONCLUSÕES 206
REFERÊNCIAS 223

MOVIMENTOS INICIAIS DE UMA ESCRITA

Senti o que ser quem quisermos,
há lugar para todos no mundo.

"Anne with an e" (2018)

Inicio a minha escrita trazendo na epígrafe um personagem conceitual (DELEUZE, 1996) muito importante em meio à fase que atravessamos: Anne, da história canadense *Anne de Green Gables* e da série televisiva canadense transmitida pelo *streaming*[1], da Netflix, *Anne with an e*. A maior parte deste texto foi escrita em meio à pandemia da covid-19, provocada pelo novo coronavírus. Trata-se de um acontecimento que nos marcou/marca/marcará eternamente, sobretudo, os anos de 2020 e 2021. Escrever acerca dos cotidianos já é desafiador... escrever os cotidianos em situação pandêmica elevou ainda mais esse desafio. Entre aulas em modo remoto e leituras para a tessitura do texto, recorremos à arte para nos mantermos firmes na resistência e na criação. A arte possui um importante papel na minha vida, na escritura desta tese e, especialmente, no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus.

Nesse sentido, *'verouvirsentirpensar'* junto com a personagem *Anne* me ajudou a enfrentar o período inicial de isolamento social, adotado pelas autoridades públicas do mundo inteiro, em meio à propagação desenfreada do vírus com alto índice de mortalidade pelo mundo. *Anne* era um alento em meio ao caos provocado por todos os sentimentos envolvidos na pandemia. Como me disse a professora que me indicou o audiovisual em uma conversa nas salas dos professores e professoras: "É uma série de coisas boas… faz bem assistir e ver que existiam muitas possibilidades no mundo, mesmo que possa não parecer!". Dessa forma, entre livros, escritas, músicas e filmes, a arte foi companheira primordial e necessária para atravessar os meses de distanciamento social e a instabilidade sociopolítica.

A minha escrita é uma continuidade da caminhada que percorri durante todo o mestrado, cuja dissertação foi defendida na Faculdade Formação de Professores/UERJ – em São Gonçalo. Nela pesquisei e escrevi acerca de dois filmes (*"La noire de…"* e *"Que horas ela volta?"*) e as conversas realizadas depois de *'vermosouvirmossentirmospensarmos'*[2] em sala de aula. Os filmes traziam muitas questões sociais que se tornaram questões curriculares, como a migração,

[1] Serviço usado através da Internet, que permite a usuários das redes sociais da internet ver filmes, séries, documentários, shows… de modo on-line, através da televisão ou aparelhos de computador.
[2] A escrita com essa grafia, unindo duas ou mais palavras, em itálico e aspas simples, é assunto abordado logo no primeiro capítulo da tese.

o trabalho doméstico feminino, o racismo, os cotidianos brasileiros, senegaleses e franceses, entre outros.

Continuo atuando como professor de escola pública e privada, e pesquisando com os cotidianos escolares (co)existentes. Deste modo, os filmes (*que são uma verdadeira paixão!*) continuam tendo centralidade na minha pesquisa e nas muitas possibilidades que podemos tecer com eles junto aos cotidianos escolares. No entanto, nesse novo desafio, propus-me a escrever acerca dos filmes de movimentos migratórios e de como as questões migratórias adentram os '*espaçostempos'* escolares e se tornam questões curriculares utilizando esse fio condutor como a temática desta tese.

A propósito, o carnaval é uma das minhas maiores paixões na vida, berço de aprendizado de muitas histórias e culturas do Brasil afora, em especial no Rio de Janeiro. O samba está marcado em minha história, na minha pele e me ajuda a pensar acerca de muitos temas, incluindo os da migração e seus processos. Não poderia, portanto, não fazer parte desta tese. Um trecho do título do trabalho em questão, "Vida incerta de imigrante, mas esperança no horizonte", surgiu de um trecho da sinopse de enredo da GRES Portela do ano de 2018, de autoria da grande carnavalesca Rosa Magalhães. O enredo da agremiação contava a história dos imigrantes brasileiros que ajudaram a formar a cidade de Nova York, intitulado "*De repente de lá pra cá... dirrepente de cá pra lá*", servindo como inspiração nessa tessitura acadêmica.

São muitos os fios que costuram essa tese, lembro alguns: uma parte da minha autobiografia; os muitos filmes que relatam as situações de migrantes no mundo todo; as conversas realizadas em torno das imagens retiradas da internet; as *'cineconversas'*[3] realizadas de modo presencial (antes da pandemia) e as *'cineconversas'* realizadas de modo remoto (com estudantes da rede privada, durante a pandemia); os filmes criados por meus estudantes da rede pública, inspirados nos filmes que *'vimosouvimossentimospensamos'*. Para tanto, fizemos 'usos' (CERTEAU, 2014) de artefatos culturais e tecnológicos, buscando compreender as possibilidades que trazem enquanto artefatos curriculares, nos ajudando a produzir *'conhecimentossignificações'* que permitem o entendimento das problemáticas, das potências, dos afetos, dos atravessamentos e das relações das redes educativas dos estudantes com a migração, os migrantes e os refugiados do mundo inteiro.

Os caminhos '*teóricoepistemológicos*' que percorri passaram por ideias trazidas pelos professores-pesquisadores que trabalham com os cotidianos e pelos filósofos que nos subsidiam

[3] O termo vai aparecer diversas vezes na tese. Peço, nesse sentido, paciência ao leitor. Mais adiante, explicarei sua terminologia e a autoria de sua criação no nosso grupo de pesquisa.

com teorias e processos metodológicos para compreensão dos cotidianos em nossas vidas, especialmente Certeau, Deleuze e Guattari. Além disso, a feitura da tese contou com a reflexão a partir de pressupostos teóricos acerca dos estudos com os cotidianos (FERRAÇO, 2003; 2007; OLIVEIRA, 2011; ALVES, 2001; 2016), das redes educativas e das *'práticasteorias'* de produção e 'usos' (CERTEAU, 2012; 2014) de mídias (ALVES, 2019; ANDRADE; CALDAS, 2019). A abordagem apresentada por esses autores levou-me à leitura de seus estudos e pesquisas em torno dos *'espaçostempos'* escolares. Estes, sobretudo em relação à importância da conversa nesse âmbito, somaram-se às considerações de outros autores, como Larrosa (2003), Maturana (1997; 2001) e Serpa (2018).

Ainda sobre pesquisas com os cotidianos e as metodologias das conversas, de acordo, também, com Soares (2013) e Lopes e Macedo (2011), julguei importante pensar as(os) *'práticasteorias'*, *'conhecimentossignificações'*, *'dentrofora'*, *'fazeressaberes'*, *'aprendizagemensino'*, bem como outros termos relevantes presentes nessa tessitura[4] para com eles e a partir deles, adentrar às *'cineconversas'*, cuja terminologia será explicada e que perpassará toda a tese.

Uma abordagem desses estudos teóricos foi indispensável ao pensar o tema da tese: como as questões migratórias se tornam questões curriculares, por meio das imagens e dos filmes de migração, que são disparadores de conversas acerca deste tema tão urgente em nossa sociedade. Para desenvolvê-lo, estabeleci os seguintes processos:

- Apresentar como as imagens e filmes que abordam os movimentos migratórios são representados pelas mídias e como os estudantes acessam essas informações, através dos 'gestos tecnológicos' que se transformam em 'gestos pedagógicos' (NETTO, 2016).

- Pensar coletivamente como essas imagens e sons ganham sentidos e significância em nossas vivências por meio das *'cineconversas'*.

- Ter referências e potencialidades para pensarmos a migração nos *'espaçostempos'* escolares.

- Produzir nossos próprios filmes sobre migração a partir do processo desenvolvido em *'espaçotempo'* escolar.

- Analisar e enfatizar a importância acerca das ideias de rizoma e de desterritorialização, encontradas em Deleuze e Guattari (1996) entendidas como centrais na abordagem de questões

[4] Um deles é o de "personagens conceituais", encontrado em Deleuze e Guattari e trabalhado por Sousa Dias (1995) e Andrade; Caldas; Alves (2019)

migratórias, além da ideia de *'potência do falso'*, encontrada nos mesmos autores e na obra referida, dentro dos processos criativos e formativos dos *'docentesdiscentes'*.

Nesse contexto, abordaremos como as metodologias das conversas, ordinariamente usadas nas pesquisas com os cotidianos escolares, são importantes na tessitura de *'conhecimentossignificações'* e na flexibilização de currículos praticados em *'espaçostempos'* escolares, mostrando que as tradicionais disciplinas – quase sempre isoladas em suas '*práticasteorias*' nas ações curriculares - não dão mais conta dos atuais dos processos formativos. Com isso sinalizo para a relevância dos *'conhecimentossignificações'* criados de modos transversais.

Todo o trabalho empírico da tese foi realizado antes da pandemia, no ano de 2019, o que não comprometeu em nada seu desenvolvimento como o planejado inicialmente. Em meu organograma, o primeiro ano de doutorado foi reservado para fazer as disciplinas do programa e a coleta do material empírico nas escolas. Os anos seguintes seriam para terminar o estágio de docência e fazer a análise do material produzido com os estudantes.

Não contava com a pandemia do novo coronavírus, que nos deixou em casa praticamente todo ano de 2020 e grande parte do ano de 2021. Mas esse acontecimento possibilitou que eu expandisse o planejamento original da tese. O trabalho remoto permitiu que, junto aos estudantes do 3º ano da escola privada em que leciono, criássemos um grupo de *cineconversas* no qual fazíamos um encontro *online* quinzenalmente para trocarmos ideias acerca de um filme previamente *'vistoouvidosentidopensado'*. Essa ação curricular, criada de forma extra, era possível porque "ganhávamos" o tempo dos deslocamentos entre todos os lugares em que eu precisava estar. Com o GrPesq e as duas escolas funcionando de modo remoto, podíamos usar nosso tempo extra para atividades que ajudariam os estudantes em seus processos formativos e no ENEM e me ajudaram – *mais ainda do que a eles!* – a expandir as *'cineconversas'* da tese e a suportar todas as dores existentes no período pandêmico.

O primeiro capítulo desta tese foi totalmente reformulado depois do Exame de Qualificação. Nesta parte, busco contar a minha trajetória enquanto estudante, nas escolas públicas que frequentei e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Professor Carlos Eduardo Ferraço me disse, na qualificação, que não eu tivesse medo e prosseguisse em frente com a ideia de um capítulo que contasse minha biografia. Senti que minha escrita ainda muito marcada pelas minhas experiências na Geografia, não deixava que atingisse a parte central desta tese. Recordei-me das palavras da Professora Nilda e de que os professores pesquisadores dos cotidianos não estão à margem das suas pesquisas; eles estão inseridos no

processo, fazem parte dele, são parte intrínseca e importante da pesquisa. Busquei, então, retratar o que contribuiu para me tornar um professor de Geografia e pesquisador em Educação.

Desta forma, assumi uma parte mais autobiográfica e busquei entrelaçar fios das minhas memórias com referências de pensamentos e teorias dos cotidianos escolares. Optei por abrir parte dos subcapítulos com narrativas de episódios vividos em minha infância ou em minha jornada com o magistério, costurando-as com referências e autores que formam a base desta pesquisa, valorizando o chão da escola, minhas vivências enquanto estudante/professor e os estudos com os cotidianos escolares.

O segundo capítulo da tese que também fez parte do material para a qualificação, se manteve quase que em sua íntegra. Nele, começo, de fato, a organizar as questões referentes aos imigrantes e refugiados, buscando explicitar suas formas, tendências, casos, possibilidades e as questões como aparecem nos currículos escolares, especialmente nas aulas de Geografia. Ainda nessa parte, início a descrição das conversas realizadas com os estudantes, em sala de aula, num encontro em que buscamos – na iconografia da internet – descobrir quem e o que são os refugiados e imigrantes.

Apoiados pelas imagens e narrativas dos estudantes, buscamos entender as potências dos artefatos tecnológicos e como esses fazem parte dos *'dentrofora'* das escolas. Elas auxiliaram, possibilitaram, potencializaram nossos encontros, à medida que conversamos acerca dos meios usados para fazer essa pesquisa e como as imagens chegam até nós, nos sensibilizando, afetando e sugerindo narrativas que foram partilhadas em coletivos. Foi possível contarmos, criarmos e inventarmos muitas histórias reais ou fictícias, mas que serviram como alegorias potentes para entendermos a migração e todos seus efeitos nas sociedades.

O terceiro capítulo da tese é permeado pela pandemia. Ela serviu como machado que afetou todas as partes, dividindo o antes e o depois da minha pesquisa, e todos os agentes interligados que foram substancialmente envolvidos por ela. Apresento a pandemia como um acontecimento, não um caso isolado – doença bombástica que nos retirou a liberdade e trouxe muita angústia, dor e pressão e, sobretudo, muitas mortes –, e, sim, como Deleuze, Guattari e Souza Dias nos apresentam os acontecimentos, repletos de "es", cheios de conexões, possibilidades, espraiamentos, reticências…

O estado pandêmico em que vivemos durante muito tempo – e, na verdade, de certo modo, ainda vivemos, pois ainda se morre de covid no Brasil e no mundo – interpelou todo meu processo de criação da tese, fez parte da rotina. Todo o texto usado na qualificação foi

‘escrevivido’[5] durante o período mais cruel da doença, onde tínhamos apenas muita esperança e nenhuma vacina. No auge do isolamento social, recordo-me que me debruçava nos livros, nas gravações das aulas, nas imagens usadas em nossas conversas. No entanto, foi também neste período em que, durante o ano, pouco íamos à rua, que pude formar, com meus estudantes da escola particular, um cineclube de múltiplas *cineconversa*, que possibilitou material usado para criar um capítulo que não estava previsto, inicialmente, nesta tese.

O desenvolvimento da tese não foi tão afetado pela pandemia, pois, como dito anteriormente, todo o material empírico tinha sido recolhido ainda em 2019 e mesmo, a situação que vivenciamos foi um possibilitador de sua expansão, com a criação de currículos com filmes de migração e outros afins. Além disso, o grupo de pesquisa rapidamente se organizou para que nos encontrássemos via aplicativo Zoom todas as semanas. O que permitiu trocas importantes entre os seus membros contribuindo na escrita de dissertações e teses e que continuássemos a escrever artigos e trabalhos para congressos juntos.

Com os estudantes da turma em que realizamos as cineconversas, fizemos cerca de doze encontros no ano, dos quais relato e comento oito nesta tese. Quis trazer esse capítulo nesta posição da tese (no meio), pois foi como ele se mostrou, entremeado, surgido nas criações cotidianas dos efeitos da espontaneidade.

O quarto capítulo da tese retoma o meu encontro com os estudantes da escola pública de Duque de Caxias. Passo a relatar e comentar, nesta parte da escrita, como foram as *‘cineconversas’* realizadas após *‘vermosouvirmossentirmospensarmos’* os filmes “Um Conto Chinês” e “Samba”.

Narro, pois, as nossas *‘cineconversas’* após as sessões dos filmes, conto as sensações e os sentimentos trazidos pelos estudantes após conhecerem as obras que seriam nossas inspirações para criações dos filmes de migração realizados pelos estudantes. Depois, busco rever e contar como foi a orientação da criação dos filmes deles, com as dificuldades que encontramos nas várias etapas e, é claro, por fim, o dia da nossa estreia no colégio. Na ocasião, fizemos um festival para apresentar todos os filmes criados pelos estudantes. Só de escrever isso aqui, me lembro do cheiro de pipoca com sazon na sala, as gargalhadas e o gosto de dever cumprido com muita alegria. Foi um longo caminho, mas extremamente gratificante e cheio de possibilidades.

Por fim, no último capítulo desta tese busco apresentar algumas considerações finais acerca de tudo o que envolveu o pesquisar na escola de modo presencial, na escola de modo

[5] Termo inspirado em Conceição Evaristo, quando ela escreve acerca de suas ‘escrivivências’

remoto, na pandemia, e os desafios de encerrar um doutoramento junto a um (des)governo que tanto nos causou crises de ansiedade, medo, tristeza.

Desta forma, apresento as possibilidades de criação no que, a partir de Deleuze, estamos chamando de "potência do falso" e das muitas criações coletivas nos *'espaçostempos'* escolares, reconhecendo que estão muito além das estruturas das disciplinas individualizadas. Encerro minha escrita, próximo às eleições eleitorais do ano de 2022, aflito pelos momentos que vivemos e desejoso de que dias melhores virão. *"Dias melhores pra sempre..."*[6].

[6] Em referência à música "Dias melhores", da banda Jota Quest.

1 MEMÓRIAS, AFETOS E REFERÊNCIAS

Desde o dia em que ao mundo chegamos
Caminhamos ao rumo do Sol
Há mais coisas pra ver
Mais que a imaginação
Muito mais pro tempo permitir

E são tantos caminhos pra se seguir
E lugares pra se descobrir
E o Sol a girar sob o azul deste céu
Nos mantém neste rio a fluir

É o ciclo sem fim que nos guiará
À dor e emoção, pela fé e o amor!
Até encontrar o nosso caminho
Neste ciclo, neste ciclo sem fim!

("Ciclo sem fim", letra da música-tema do filme *O Rei Leão*)

Subúrbio carioca. Mais precisamente no bairro do Irajá, zona norte do Rio de Janeiro. Os anos foram de 1998 a 2001. A grande virada do século e dos 500 anos de Descobrimento do Brasil. A maior parte da minha infância e suas recordações me remete à Escola Municipal José do Patrocínio, localizada perto de casa, na rua do antigo mercado Guanabara. A escola me proporcionou muitas coisas além de conteúdo programático… do campeonato de vôlei que ganhamos na regional no clube do Sargento em Cascadura ou o campeonato de handebol que perdemos feio em Madureira. Também estiveram na minha formação dois concursos de teatro: o primeiro, na antiga 8ª série (no ano de 2000), com a peça "Flash - O mundo do cinema", da qual fui roteirista, ator e diretor. Dos dez prêmios distribuídos pelo Grêmio escolar e os professores, ganhamos o de melhor cenário e o de melhor peça. Nosso grupo, que era formado por dez pessoas, contava a história do primeiro filme brasileiro ganhador do Oscar. Era uma comédia - pastelão, mas me recordo do teatro lotado e das pessoas rindo muito, me fazendo esperar que elas terminassem de rir para contar a próxima piada. No ano seguinte, mais um concurso, e mais uma vez liderei um grupo como roteirista e diretor. Fizemos a peça "Contos de Monserrat", dessa vez um drama, onde um poeta chileno (Willian de Monserrat), considerado louco e pornográfico, era preso por um padre (eu, no caso; o personagem tinha nome de Lázaro Hernández) e juntos descobriam seu amor pela arte e por William Shakespeare. Dos dez prêmios dados pelo Grêmio, ganhamos oito. Foi um verdadeiro "banho", mas, acreditem, as outras cinco peças concorrentes também eram excelentes. Preciso

enumerá-los aqui, pois os troféus que guardei até minha última mudança (em janeiro de 2022) não existem mais. Óbvio que me arrependi de tê-los jogado fora. Foram eles de cenário, figurino, trilha sonora, roteiro, diretor e peça (estavam todos comigo!) e o de atriz coadjuvante (um amiga chamada Gisele) e o de melhor ator (para meu amigo até os presentes dias, chamado Ricardo). Outra recordação que não posso deixar de contar aqui foram as gincanas promovidas pelas professoras Rogéria (que hoje, entendo, era a coordenadora pedagógica) e a Prof.ª Joceni (professora de língua portuguesa). Era uma espécie de movimento para arrecadar suplementos para doarmos para instituições de caridades. Junto a isso, vendíamos rifas (muitas rifas!) para poder pagar o passeio do grupo vencedor. Por três anos seguidos, meu grupo foi campeão da Gincana. Era liderado pelo meu amigo Michel (líder da equipe) e por mim (vice-líder). Éramos em torno de vinte estudantes em cada equipe de todas as séries misturadas. Saíamos em busca desses artigos pelas ruas de Irajá, Vista Alegre e Vila da Penha, carregando carrinhos de feiras e pedindo de casa em casa algo para doação, entoando um quase mantra: "Oi, bom dia, somos da escola municipal José do Patrocínio e estamos pedindo a colaboração de alimentos não perecíveis, produtos de limpeza, roupas e brinquedos em bom estado para doar para instituições de caridade… Será que você poderia nos ajudar?". Quem se negaria a ajudar crianças uniformizadas e tão fofas debaixo do sol escaldante do verão do Rio de Janeiro? Por três anos seguidos, tornamos a nossa equipe absoluta. O nome da equipe era Pânico, inspirado no filme de terror adolescente da época. A gincana ainda tinha disputas nos esportes e nas artes. Perdíamos tudo nos jogos esportivos, éramos péssimos em futebol, basquete e handebol. Mas nas danças, nos esquetes, no teatro… éramos imbatíveis! Foi assim que dancei samba-enredo da Imperatriz do ano de 1999, encenei uma cena do filme "Lúcio Flávio – o passageiro da agonia", reencenamos o descobrimento do Brasil, fizemos uma peça sobre a Sereia Iara e o folclore amazônico e muitas coisas mais… Não posso reclamar da minha escola no ensino fundamental… No currículo dito regular, ainda tive a presença de dois professores que foram cruciais na minha escolha do vestibular: Dona Carlinda e Seu Adérito. A primeira era o ser que eu mais admirava na escola, uma mulher negra, de quadris largos e cabelos esticados que me ensinava história e abria uma janela para um futuro que eu tanto queria seguir. Foi ali que eu fiz meu primeiro trabalho de pesquisa com amigos, sobre os marginalizados da sociedade, onde apontava vários grupos sociais que sofriam discriminação e lembro perfeitamente que coloquei na última folha do trabalho sobre o grupo dos "Homens Sexuais" dessa forma mesmo, separado. Dona Carlinda adorou o trabalho, elogiou muito. Ele tinha gravuras, reportagens coladas, a cartolina era linda, mas…! Sempre tem um mas! Corrigiu-nos, dizendo que homossexuais se escreve junto. Opa! Aprendido. Seu Adérito era o

professor legal de geografia, moderninho, de óculos, e sempre ia de bermuda, o que eu achava o máximo! Queria um emprego, quando crescesse, onde eu também pudesse ir de bermuda. Neste calor do Rio de Janeiro, nada mais justo! Trazia-me o frescor do conhecimento do mundo e tudo que eu ansiava conhecer. Saía da sua aula quando aconteceu o 11 de Setembro de 2001, o atentado às Torres Gêmeas. Toda aquela fala tão incrível dele despertou em mim um desejo profundo de ser igual. Mas foi dona Carlinda, na 6º série, que me inspirou mesmo a ser professor de História. Não sabia como, mas sabia que seria de algum jeito. E a música do Rei Leão, que aparece na epígrafe, sabe de onde veio? Da minha escola também! Até hoje a tenho como uma das minhas músicas prediletas. Aprendi-a no coral deste mesmo colégio, nas aulas da Prof.ª Rosângela. As aulas de canto coral estavam dentro do currículo escolar e tínhamos ainda a opção de fazermos flauta doce, porém nunca tive muitas habilidades musicais; cantar me era mais divertido… Essa escola pública que eu vivenciei me ajudou a me formar no professor que sou hoje… Incentivava as artes e o esporte, buscando criar currículos que atendessem às necessidades desses estudantes e dizia para eles que a pedagogia do afeto e dos projetos é possível…

Fotografia 1 – Minha irmã Marcela, a professora Joceni e eu

Fonte: Acervo pessoal do autor.

1.1 São tantos caminhos para se seguir… narrando a jornada da formação de um professor…

Começar um novo caminho é sempre muito difícil, pelo menos para mim. O medo do novo, do desconhecido, é algo comum em nossa cultura. Trago essa música do filme 'O Rei Leão' logo na abertura da minha tese por causa do sentido que ela tem em toda minha vida e formação escolar. Ao longo deste capítulo da tese, como sugestão do Prof. Carlos Eduardo Ferraço na minha qualificação, trarei algumas memórias que se tornaram importantes no meu processo formativo e na minha caminhada para me tornar professor.

Trago a canção para falar um pouco dos meus caminhos percorridos até aqui. Escrevo esse texto enquanto me torno um pouco mais cotidianista em minha práxis acadêmica. Não sei se consigo me fazer entender, mas o cotidiano, aliás, os cotidianos (assim mesmo no plural!) podem, sim, nos ajudar a compreender muitos desses processos formativos vivenciados em nossas subjetivações (DA SILVA; VACCARO, 2017). Acredito que estamos sempre nos formando cotidianistas, pois esse é um processo em aberto e provisório; a cada dia nos reinventamos, acrescentamos, (re)vemos algo que pode ser melhorado, somado, ressignificado… a formação é uma obra em aberto, sujeita a reparos, a adições, a novos pensares.

Ainda sobre a música – na verdade, tem maior significado para mim do que o próprio filme –, todas as vezes em que busco tomar uma decisão ou passo por um momento difícil, ouço-a para me ajudar a achar *novos caminhos a seguir*. E acerca disso, todos meus momentos imorredouros da infância ganham imagem e sons na minha cabeça. Lembro um pouco mais de quem sou, de onde vim e de todos os meus sonhos em idade escolar. É impressionante como, hoje em dia, ainda busco inspirações nas *'práticasteoriaspráticas'*[7] que vivenciei enquanto estudante. Talvez, por isso, sempre esteja aberto a trabalhar com projetos e possibilidades de incentivo aos estudantes para criarem coisas que considero importante em suas vidas, como o esporte e a arte.

O relato de abertura da tese conta um pouco das minhas vivências nos anos finais do ensino fundamental. Foram os primeiros a me formar enquanto professor. Assim que iniciei minha trajetória na escola "ginasial", fui tomando minha decisão de carreira para o futuro. Ser professor era a única alternativa possível, nunca tive um plano B.

[7] Ao longo do texto aparecerão diversas palavras escritas entre aspas simples e em itálico. Trarei uma explicação acerca dos usos dessas palavras por nós pesquisadores dos cotidianos escolares.

Influenciado pela diretora dessa escola, Dona Izzi, que também era mãe de uma amiga da minha sala, fiz prova para Faetec (Fundação de Apoio a Escolas Técnicas) e escolhi estudar na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, localizada em São Cristóvão. Fiz o curso de Produção em Audiovisual, e imaginei que fosse desenvolver minha criatividade artística que tanto vivenciei no ensino fundamental. No entanto, a escola que tinha cursos voltados à comunicação e era baseada mais em ensinamentos técnicos, sendo que aprendemos a manejar elementos de uma produção em televisão ou cinema, como câmeras, som, luz e outras coisas. De fato, não era bem o que eu esperava, mas me ajudou muito a descobrir uma outra cidade. Pegava metrô todos os dias, íamos a cinemas e museus constantemente, tínhamos muitas conversas acerca de filmes e livros, produzimos eventos que contavam com a participação de profissionais do ramo. O ensino médio teve um gosto muito diferente da etapa anterior; tinha outras cores, outros sabores e uma realidade que já me preocupava com estágio e ingresso na universidade.

Passados os anos do ensino médio, ingressei na Universidade Federal do Rio de Janeiro para cursar bacharelado e licenciatura em geografia. A única dúvida latente era entre os cursos de geografia ou história, porém, o destino final era certo: o da sala de aula. No fim, a figura de Seu Adérito foi mais predominante que a de Dona Carlinda. A história tinha uma faceta que, naquele momento, me deixava com dúvidas, e a geografia era aquele curso que me faria conhecer o mundo como eu queria, de fato, conhecer nos livros, textos e nas paisagens também.

A sensação que tenho é de que nunca consegui '*sair*' da escola: foram anos em estágio docente no Colégio de Aplicação da UFRJ (Cap-UFRJ), estágio em uma escola particular como monitor de geografia e a sala de aula que me acompanha na última década de vida. Além desses, meu outro único estágio foi em conservação de documentos antigos no Tribunal de Justiça (unidade que ficava em São Cristóvão), mas foram apenas seis meses. Na verdade, eu nunca saí de uma sala de aula e dos cotidianos escolares, seja como estudante, seja como professor.

Na universidade, fazia parte do Laboratório de Gestão do Território (LaGeT), especificamente na subárea da geografia agrária, onde fui orientado pela Prof. Dra. Ana Maria de Mello Souza Bicalho, com quem eu tive os primeiros contatos com a pesquisa e a iniciação científica. Pesquisamos o interior fluminense e as transformações do espaço rural, com a inserção de novas atividades, depois de séculos de predomínio da pecuária leiteira, e o surgimento do turismo e da agricultura orgânica

Sempre fui muito grato por tudo que aprendi no laboratório, nas leituras, nas horas pendurado em cima de mais de um século de censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelas trocas com os amigos de pesquisa (especialmente com Arthur e Felipe)

e pelos momentos de orientação com a Professora Bicalho. Realizei cinco trabalhos de campo para a região de Visconde de Mauá e Penedo para a confecção da minha monografia, tudo isso com dinheiro público, pois não teria condições de bancar tal feito sozinho ou com ajuda dos meus pais. Fui bolsista de iniciação científica por quatro anos. E é justamente nesse aspecto que está o meu lugar de fala, pois defendo a universidade pública, gratuita e com todas as políticas assistencialistas e necessárias para promover a maior oportunidade e equidade entre os estudantes.

Durante esse meu processo formativo na graduação, estagiei, como disse, por um curto período de tempo em um projeto da Universidade Federal Fluminense (UFF), restaurando processos antigos do Tribunal de Justiça e também como monitor de geografia em uma escola particular. Assim que me formei, passei alguns meses morando com meus pais em Paris (França) e foi possível descobrir um pouco mais sobre minhas vontades futuras. Uma das certezas que eu pude ter durante a viagem era que meu *ciclo* com a geografia agrária estava encerrado. E eu precisava descobrir e ver o *sol brilhar em outros caminhos*. Resolvi adiar a proposta de continuar na geografia agrária e o sonho do mestrado.

Com o canudo na mão e com muita vontade '*de voltar*' à escola básica, comecei a atuar em uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro (acredite, continuo trabalhando lá até hoje!). Aos poucos, percebi que estava inserido em um processo de me *tornar* professor, como me sinto em todos os fevereiros, quando conheço muitos novos rostos… Ao longo de nove anos de profissão, ainda sinto à vontade de aprender mais e mais. A sala de aula é um dos meus *'espaçostempos'* favoritos.

Cursei então uma pós-graduação *strict lato sensu* em "Novas Tendências do Ensino de Geografia", pela Instituição "A Voz do Mestre", onde defendi um trabalho final de curso sobre a importância dos filmes nos processos de ensino e aprendizagem, com titulação de "O cinema como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio". Desse modo, fui me envolvendo completamente com a pesquisa em educação e todos os seus processos formativos e curriculares. Era onde eu queria estar. Percebi que existia um novo ciclo, ou melhor: caminho, e eu estava pronto para percorrê-lo. Ou eu achava estar.

Terminando todos os trâmites da pós-graduação, procurei os programas de mestrado em educação da região do Rio de Janeiro. Resolvi tentar o ingresso em alguns, mas um, em especial, tinha me tocado mais, e a vontade de integrá-lo foi tanta que não mandei os documentos via correio, fui pessoalmente ao campus entregá-los: o da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lá em São Gonçalo.

Daí, muitos ciclos foram abertos. Fui acolhido pelo programa da FFP/UERJ e pelo Laboratório do Grupo de Pesquisa Cotidianos, Currículos: Redes Educativas, Imagens e Sons da UERJ (campus Maracanã). Lá fui, e ainda sou, orientado pela professora Dra. Nilda Guimarães Alves.

O encontro com a professora Nilda Alves foi, para mim, um encontro de almas. A professora tem uma formação muito similar à minha, é geógrafa, da mesma universidade, tem amigos que foram meus professores, um amor inimaginável pelo cinema e pela escola. Eu, ainda hoje, me sinto como uma esponja para absorver cada palavra dita. Ela se tornou espelho e referência. Aprendo em todos os momentos, sinto afeto, carinho, admiração.

Ao longo do mestrado, teci a dissertação intitulada de "Cinema, geografia e currículo: sentidos possíveis em torno dos filmes 'La Noire de...' e 'Que horas ela volta?' e a tessitura de *'conhecimentossignificações*'", onde eu destacava as interfaces desses caminhos que passavam (o cinema, a geografia e a escola) e trazia para os cotidianos escolares suas implicações. Nesta trajetória, muitos novos conhecimentos e significações foram criados, e eu precisava alçar voos ainda maiores. Tão grandes que, em alguns momentos, pareciam impossíveis. Para o estudante da escola municipal era apenas um sonho tão... tão distante. Mas as linhas de chegadas foram feitas para ultrapassarmos.

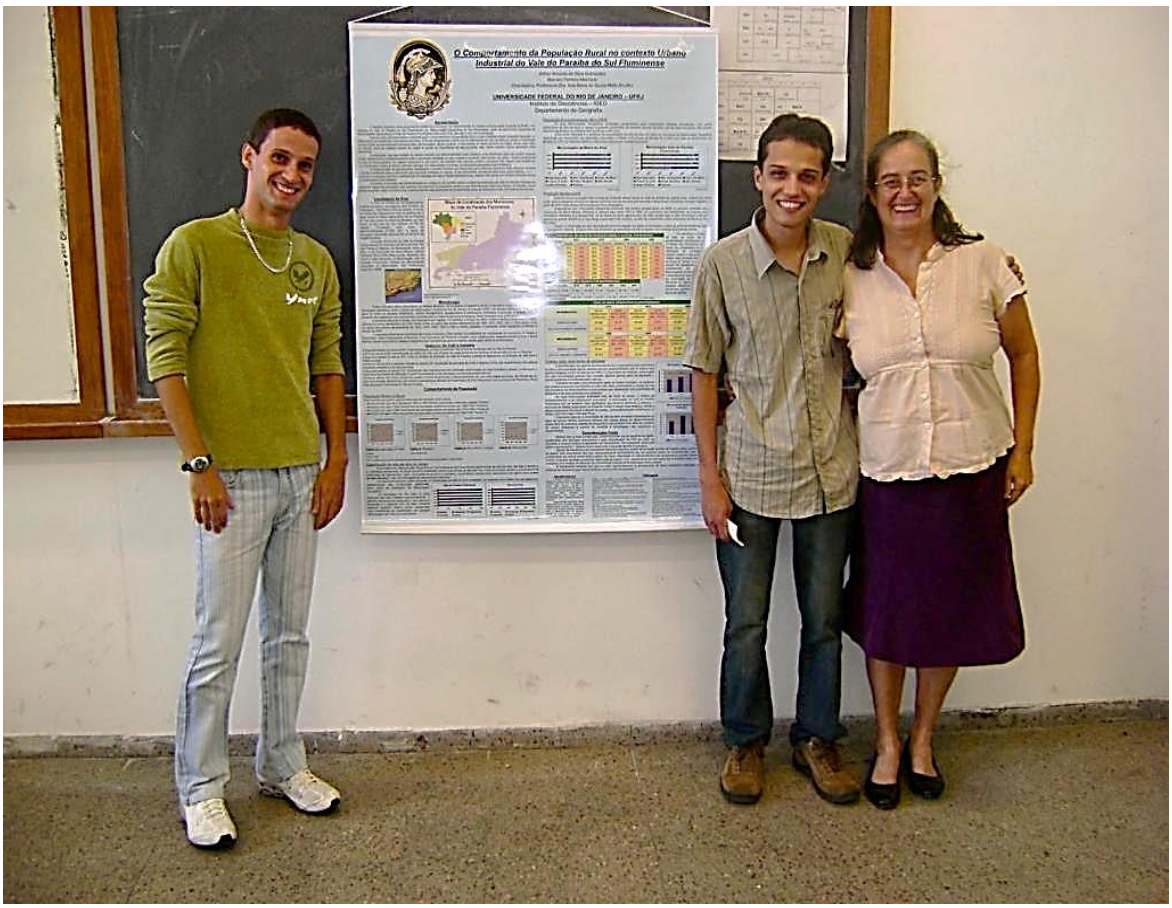
Penso que em muitos Marcelos habitam o meu eu hoje. Fruto de muitos atravessamentos, acontecimentos, pessoas, processos formativos, escolas e relações, entre outras coisas… ainda me encontro em estado de aprendizado – e espero que me sinta assim durante toda a minha vida, em forma de peregrino, aprendendo a sentir, ver, ouvir, pensar a escola e todos seus processos. Ainda me encontro em movimento, buscando cada dia mais me tornar um professor-pesquisador cotidianista. Capaz de *'verouvirsentirpensar'* a escola em todos os seus múltiplos sentidos!

Minhas trajetórias nas pesquisas se iniciam ainda na graduação. Mesmo assim, foi com bastante dificuldade, pois, quando entrei na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), não tinha a menor ideia do que iria encontrar. E os três primeiros semestres foram muito difíceis. Algumas reprovações e a sensação de não conseguir aprender plenamente o que me era oferecido. Sempre digo que, quando entrei na graduação, tive que aprender a estudar… os anos de ensino básico e técnico me deixaram algumas lacunas e lá dentro eu tive que "correr atrás" das coisas a que tive acesso antes de passar no vestibular. Penso que minha janela para o mundo abre no momento em que surge uma oportunidade de estagiar no Laboratório de Geografia Agrária, orientado pela incrível Prof. Dr. Ana Maria de Mello Souza Bicalho. Em

todo o processo para a vaga, eu fiquei em 2º lugar dentre os 10 concorrentes. Bicalho me encontrou, certo dia, no corredor, acenou para mim e disse lamentar só ter uma vaga. Eu sorri e continuei meu trajeto. Menos de dois meses depois, um dos meus primeiros amigos na faculdade, que era estagiário dela, saiu para fazer uma graduação sanduíche na Inglaterra por 2 anos. Ele mesmo foi me dizer que sua vaga ia ficar ociosa e que Bicalho estava muito satisfeita em poder me levar para o laboratório. E assim, Felipe voou para Londres e eu para dentro da última sala do lado esquerdo do corredor da geografia. Ter contato com a pesquisa e vivenciar diariamente (manhã, tarde e noite) aquele 'espaçotempo' deu um outro sentido à Universidade para mim. Agora eu pertencia, agora eu tinha planos, agora eu podia pesquisar. E em uma área de que eu tanto gostava e numa das disciplinas em que eu fui melhor em toda a graduação. Dividia as tarefas com Arthur, que foi o 1º lugar dentro do processo seletivo de que participei. Fazíamos muita coisa em dupla, viagens de campo, horas a fio pendurados nos censos agropecuários de 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000, trabalhos apresentados no ENGA (Encontro da Geografia Agrária) em Francisco Beltrão (PR), no EGAL (Encontros de Geógrafos da América Latina) em Montevidéu (Uruguai) – e a minha primeira experiência fora do país. Pode parecer pouco, mas foi a universidade pública que me proporcionou romper fronteiras que, para mim, pareciam ser intransponíveis. Muitas viagens a nossas regiões de pesquisa, que eram Penedo e Visconde de Mauá, muitos questionários, fotos, perguntas, conversas e trabalho… guardo com carinho o período em que comecei a me tornar um pesquisador. Encerrando a graduação, preferi não fazer mestrado na área. De certa forma, queria vivenciar outras etapas. Assim, viajei e, quando voltei, fui direto para a sala de aula. Fiz uma pós a distância "para ver como era essa tal de educação". Gostei de vivenciar o cotidiano escolar e também ganhava dentro de mim grande espaço a educação, mas como avançar nessa direção, se todas as minhas redes estavam na geografia? Se eu era mais geógrafo que professor? Em 2014, quando entrei na rede estadual de educação, conheci um professor de língua portuguesa, chamado Tarciso, e, desde logo, ficamos muito amigos. Lá na Escola Estadual Parada Angélica, dividíamos turmas, tocávamos projetos juntos, conversávamos sobre nossa vontade de regressar à academia. Naquele mesmo ano, Tarciso foi aprovado no programa da Universidade Rural, sendo orientado por Valter Filé, e começou a me indicar vários livros na Educação. Neste momento, já tinha certeza de que os rumos que eu queria tomar diziam respeito a fazer algo ligado à educação, e não mais à geografia. Resolvi escrever um projeto acerca do filme "Hotel Ruanda" e o etnocídio ocorrido em Kigali, capital de Ruanda. Fiz um projeto acerca da África, do racismo e como o cinema poderia nos ajudar a enfrentar e a conversar acerca disto. Inscrevi-me em 4 universidades. No fim, fui até o final

em dois processos, o da Rural e o da FFP/São Gonçalo. Acabei sendo escolhido pela professora Nilda e seu grupo de pesquisa. Em 2016, fui acolhido pela última sala no lado esquerdo do 12º andar da UERJ. Nem consigo mensurar o que aprendi nesta caminhada e o quanto ainda estou aprendendo… nossa! Muita coisa mesmo! Porém, ouso dizer que esse grupo me ensinou que aprender e ensinar são coisas que fazemos mutuamente, de forma tão intrínseca e ligada que precisamos até escrever e falar juntos. Aprendi que a pedagogia pode ser feita com amor, com afeto, com sabores, com cheiros, com amizades, com conversas, com filmes, com a criação de filmes, com carinho, com e com e com… Nos últimos dois anos, nossos encontros passaram a existir na virtualidade, mas isso foi a única coisa que mudou mesmo… pois a potência deles continua lá em cima!

Fotografia 2 - Foto com o companheiro de grupo Arthur e a Prof. Ana Maria Bicalho na apresentação do trabalho no EGAL 2009, em Montevidéu, Uruguai



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Fotografia 3 - Foto do grupo de pesquisa em nosso encontro presencial, em 03/03/2020

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Fotografia 4 - Encontro e minha defesa de qualificação, em 08/12/2020

Fonte: Acervo pessoal do autor.

1.2 Os trajetos dos cotidianos: narrativas tecidas em bricolagem

Nesta parte da tese, pretendo narrar como tem sido aprender a pesquisar com os cotidianos, como dito na parte anterior, no plural mesmo, sem erro de grafia. Pois acreditamos que, nesses inúmeros brasis, (co)existem inúmeros cotidianos, com todas as possibilidades, limitações, forças, potências, encontros, mergulhos, afetos, decepções, ilusões, criações, resistências, alteridades, empatias… e tudo mais que for possível e imaginável. Ou seja, os cotidianos, especialmente os escolares – que são *lócus* principal da minha pesquisa – são multifacetados. Inclusive, em muitas ocasiões, dividem até mesmo os *'espaçostempos'*.

Gostaria, logo de início, na minha escrita, falar acerca dos usos das palavras juntas, em itálico e aspas simples (como esta última do parágrafo anterior), e como muitas outras que apareceram e aparecerão ao longo deste texto. É prática comum entre os pesquisadores e pesquisadoras cotidianistas fazer o uso de neologismos quando as palavras em nossa língua não conseguem dar sentido ao que queremos expressar. Desde a modernidade, a ciência fez rupturas entre corpo/alma, fé/ciência, homem/natureza. Entretanto, acreditamos que é preciso avançar/ultrapassar esses dualismos, pois somos formados a partir de múltiplas e diferentes redes de conhecimentos e significações. Desta forma, unimos as ideias de tempo e espaço, pois acreditamos que estas palavras são expressas melhor quando entendemos que ambos (co)existem ao mesmo tempo, sem uma determinada hierarquização da expressividade vivida naquele lugar ou naquele tempo. Para a geografia, o tempo e o espaço são dois conceitos fundamentais que expressam como as relações humanas atuam na paisagem e como transformadora dos vestígios antrópicos. Para os nossos pensamentos cotidianistas, *'espaçostempos'* escrito junto, sempre trazido em itálico, serve para reforçarmos que, com essas pesquisas, não podemos separar essas duas referências, pois algo uma vez vivido, tecido e encenado não poderá ser reproduzido novamente.

Também é comum unirmos palavras aparentemente dicotômicas, como: '*fazersaber'*, *'dentrofora'*, '*práticateoria'*, *'conhecimentossignificações'*, entre outras. Por se tratar de neologismos, estas palavras serão grafadas sempre em itálico. Algumas vezes, traremos verbos aglutinados por justaposição, como *'verouvirsentirpensar'*, tudo junto, para que deixemos evidente que todos esses sentidos são importantes para a compreensão de algo ou de alguma coisa, sem estabelecer critério ou classificações, sem hierarquias de potencialidade sensitiva. Fazemos isso ao mesmo tempo, e não para é possível elencarmos qual é mais importante ou

qual deles fazemos primeiro. Seguimos '*vendoouvindosentindopensando'* alguns desafios contemporâneos da educação.

Quando era bolsista de iniciação científica e passava muitas horas estudando o interior do estado fluminense, precisava classificar os municípios (e algumas microrregiões) em rural ou urbano, de acordo com um critério preestabelecido pelos estudos da geografia agrária. No entanto, o grau de complexidade em que hoje se encontram essas localidades fazia disso um trabalho muito árduo, pois as redes perpassavam todos esses *'espaçostempos'*, se entrelaçavam, num hibridismo de difícil compreensão. Ainda assim, necessitava me afastar do objeto de estudo e procurar meios de enquadrar cada uma das localidades em sua caixinha. Ao longo da pesquisa com os cotidianos, pude perceber que esse *'ruralurbano'* se interconecta em muitos momentos, em muitas redes, encontros, formas, estéticas… e que essa dicotomia não faz mais sentido. Assim, ratifico a importância de vencermos essa barreira binarista e classificatória, trazida para a academia pelas ciências modernas. É preciso compreendermos que as coisas possuem uma maior complexidade do que simples definições. E tudo bem por não conseguirmos abarcar todos esses conceitos numa caixa específica. Entendemos a importância de suas existências.

A partir daqui, usarei essas 'táticas' (CERTEAU, 2012) para expor aquilo que vivencio em nossas metodologias de pesquisas com os cotidianos. Para Certeau (2012, p. 46), "a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidade de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em 'ocasiões'". Aquilo que o autor chamou de pequenos sucessos, de vitórias dos "fracos" sobre os "fortes". Os cotidianos, especialmente dos professores e de professoras da educação básica, em determinados contextos, podem provocar sensações de ganho, tais como as táticas para Certeau, se opondo às 'estratégias' que fazem parte do poder hegemônico, que atuam nesses *'espaçostempos'* sob muitos braços e olhares de vigilância e controle.

Os estudos com os cotidianos nos trazem autoras e autores importantes, com os quais tenho tido contato desde o mestrado. Inspirados em suas palavras, sujeitamo-nos como pesquisadores dos *'espaçostempos'* escolares como parte das nossas pesquisas. Reconhecemos, em seus discursos, suas vivências enquanto inseridos nos processos. Lemos Michel de Certeau, Gilles Deleuze, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferraço, Conceição Soares, Regina Leite Garcia e muitos outros. Estou aprendendo muito com esses autores e autoras. Nesse sentido, somos meio e fazemos parte das nossas pesquisas, e escrever não é exercício de linearidade. Aprendi que podem existir muitas outras formas e estéticas, puxar muitos fios, diversos modos de linguagem e de arte, e que tudo isso contribui para tecermos *'conhecimentossignificações'*.

Buscando ser um professor-pesquisador cotidianista, entendo que os processos vivenciados são mais potentes que a linha de chegada, e é justamente nessa caminhada que nos formamos. Nos entremeios, nas entrelinhas.

Escrevemos que pesquisamos "com" os cotidianos e, justamente, não "os" cotidianos. Ou seja, desse modo, fazemos parte dos nossos objetos de estudo e não observamos com distanciamento e imparcialidade. Seguir esse outro modo de caminhar de metodologia implica a nossa não desvinculação dos objetos referenciados; de forma oposta, levamos em consideração nossas interfaces, afetos, envolvimentos, sendo que, durante toda a trajetória, estamos entrelaçados pelos movimentos *'vistosouvidossentidospensados'*.

Carlos Eduardo Ferraço (2003), em seu texto *Eu, caçador de mim*, expõe justamente esse modo de estudo com os cotidianos, onde realizamos nossas pesquisas e também nos conhecemos. Afinal, lidamos com nossas práticas, nossas conquistas, nossas frustrações, nossas potências e limites. Uma jornada ao encontro do nosso próprio eu, forjando nossas *personas*, tecendo nossas vivências e criando nossas histórias.

> Penso ser uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos "lugares", tanto como* alunosalunas *que fomos quanto como* professoresprofessoras *que somos.* Estamos sempre retornando a esses nossos "lugares" (Lefebvre) "entrelugares" (Bhabha), "não lugares" (Augé), de onde, de fato, nunca saímos.
> Pensando assim, nos damos conta da necessidade vital de, mesmo "estando" na universidade, nunca nos distanciarmos das escolas por onde um dia passamos, as quais nos possibilitaram chegar onde chegamos, como chegamos. Trata-se de um reconhecimento social e político, de um compromisso ético com aqueles *educadoreseducadoras* que nos ajudaram em nossa caminhada, e também com os milhares de *alunosalunas* que também tem o direito de seguir [...]. (FERRAÇO, 2003, p. 158)

Daí a dinamicidade dos cotidianos pesquisados – como preferimos dizer, *'vistosouvidossentidospensados'* –, sempre passíveis e possíveis de transformações, com novas descobertas, novas coisas dizíveis e visíveis, tornando nossos textos sempre abertos para novas leituras e interpretações, para revisitarmos, muitas vezes, aquilo que foi dito e pensado, pois sempre lhes cabe um novo e melhor sentido possível. Ao longo desses movimentos, pois, nós já não somos mais quem éramos, estamos abertos a novas perspectivas e compreensões. Os estudos com os cotidianos se mostram, assim, altamente capazes de não se estagnarem ou cristalizarem com o decorrer do tempo. "Precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de 'discursos inacabados'" (FERRAÇO, 2003, p. 172).

O autor supracitado ainda vai nos dizer que, "ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo" (FERRAÇO, 2003, p. 160), estamos mergulhados em nossos próprios

cenários e mesclados em nossos próprios objetos de estudo; somos parte integrante, física e psicologicamente envolvidas, inseridas em nossas práticas e ações pedagógicas. Neste sentido, caminhamos e aprendemos e pesquisamos sobre nós mesmos, numa eterna jornada de autoconhecimento. Ratificando nossos pensamentos que pesquisamos com os cotidianos e não *os cotidianos*, Ferraço nos brinda com essas frases:

> - Eu penso o cotidiano enquanto me penso.
> - Eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano.
> - Eu não penso "sobre" o cotidiano, eu penso "com o cotidiano".
> - Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades de pensar "com" os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que eu busco conhecer os outros.
> - Mas eu também sou esses outros; sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão.
> - Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje,
> mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão. (FERRAÇO, 2003, p. 160-161)

Essa ideia dos outros escritos ao longo da citação, a meu ver, é muito próxima com o que acredita e nos traz Humberto Maturana (2002). Os Outros, no entendimento do autor chileno, seriam outras pessoas, e suas relações com os objetos e as situações, tudo aquilo que está em relação aos afetos vivenciados. E no meio desse emaranhado de sentimentos, emoções e crenças, tecemos outras maneiras de criação de *'conhecimentossignificações'*. Esse outro torna-se legítimo, com todas as suas complexidades e atravessamentos, dignifica o espaço pertencente ao existir, ao todo o universo que o Outro possui.

Ainda acerca do texto de Ferraço (2003), compreendemos que as pesquisas com os cotidianos acontecem como em um trem em movimento, onde o funcionamento, a todo vapor, não pode ser parado para que os serviços de bordo se realizem. Um *modos operandi 'aprendidoensinado'* no deslocamento, sem os trilhos certeiros do trem, pois, nos cotidianos, ainda contamos sempre com as imprevisibilidades. Navegamos em terreno desconhecido, imprevisível, interpelado. Sem que seja possível ordenar as cenas para estudo, é na transposição dos acontecimentos que '*vemosouvimossentimospensamos'* e tecemos nossos *'conhecimentossignificações'*. Nas palavras do autor,

> os estudos "com" os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o "entremeado" das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura* e *contaminação* dessas redes. (FERRAÇO, 2003, p. 163)

Desta maneira, os estudos com os cotidianos elucidam os processos existentes nas escolas públicas e privadas desses tantos brasis, demonstrando, assim, a (co)existência desses muitos cotidianos do país, revelados pelo seu tamanho continental e mais que seus 8 milhões de m^2. Afirmamos e tornamos acadêmicas todas essas expressões vivenciadas nesses *'espaçostempos'*. Acreditamos no poder dessa sociedade oral em que vivemos. Descortinamos alguns *'conhecimentossignificações'* produzidos por esses estudantes e por seus *'praticantespensantes'* (OLIVEIRA, 2012), em coerência com o que aprendemos com Certeau, que os seres humanos nos cotidianos são 'praticantes' e criam conhecimentos nesses *'espaçostempos'*. Por entendermos que não há separação entre as práticas e o pensar sobre/com elas é que podemos chamá-los de *'praticantespensantes'*.

Trazemos à tona e resgatamos das coisas que passam despercebidas dos *'espaçostempos'* escolares inúmeros sentidos possíveis, como as narrativas, histórias, conhecimentos, práticas, receitas de bolo, modos de fazer, de pensar e agir… que habitam o *chão das escolas* e, reconhecidos pelos estudos epistemológicos dos cotidianos, necessitam serem pesquisados, articulados e postos para circulação científica de outras esferas, especialmente as das Universidades.

"A cultura narrativa tem grande importância por garantir formas, de certa maneira, duradouras, aos conhecimentos [...]" (FERRAÇO, 2003, p. 171). Com esse trecho do Ferraço, fica nítida a notoriedade da cultura oral, que traz todas as nossas ancestralidades, momentos em família, partilha com amigos, lembranças afetivas (e até as não tão boas assim!) dos anos escolares, das universidades, entre outros. Dar publicidade e circulação a esses tantos conhecimentos é uma das incumbências dos estudos cotidianistas, reconhecendo que essa oralidade tem suma relevância.

Estudantes e professores sempre têm muitos 'causos' a contar, que, de fato, são pertinentes em seus processos formativos. Para os estudantes, são nuances que tatuam sua trajetória e que reverberam em suas histórias até as idades mais avançadas e, para os professores, identificam suas práticas, suas vivências e situam-nos no lugar de fala para contar vastas experiências ocorridas em suas salas de aulas ou nos espaços praticados nas escolas. No fundo, todos nós professores e professoras temos nossas histórias de "sucesso" e outras de nem tanto "sucesso" assim(!), porém compreendemos que parte do nosso *'aprenderensinar'* é criada enquanto lecionamos e torna os *'espaçostempos'* escolares vividos e praticados, zonas plurais de produção de *'conhecimentossignificações'*, e reproduzem estas criações para além dos muros escolares. Só quem frequenta/frequentou uma sala de professores e professoras, nos tempos

vagos ou nos recreios, sabe do que estou falando! E que tem amigos, familiares ou parentes professores… também!

Ainda pensando acerca dos objetivos das pesquisas com os cotidianos, lemos em Nilda Alves (2001), que as intervenções nos "currículos" e nas "formações continuadas" se tangenciam a partir das redes de *'fazeressaberes'*, em seus modos de tessitura e compartilhamento. Com isso, apontamos que esses *'espaçostempos'* de criação e resistência diária estão repletos de ensinamentos e *'práticasteoriaspráticas'* que podem (e devem) auxiliar na criação de currículos mais adaptados a cada realidade escolar. "Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas" (FERRAÇO, 2007, p. 75).

Os currículos vividos e praticados, ponto tão complexo nos cotidianos das escolas públicas e privadas do país, serão comentados mais detalhadamente no próximo capítulo. Não podemos deixar de registrar aqui, todavia, suas relações tão profundas com os objetivos das pesquisas dos cotidianos. Para pensarmos acerca deles, necessariamente, devemos vivenciar, entender, esmiuçar todas as relações existentes nesses *'espaçostempos'* escolares. Sendo assim, defendemos a existência de um currículo vivo, mutável, negociador, capaz de abranger o maior número possível de redes educativas que perpassam os *'dentrosforas'* das escolas.

O que estamos tentando dizer é que esse conjunto de ações, partilhas e contaminações das redes é que possibilita uma invenção da educação (FERRAÇO, 2007). Dessa forma, tais agentes (professores, estudantes, merendeiras, direções, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, agentes de leitura, porteiros, secretários etc.) transitam de envolvidos a protagonistas, com suas histórias e vivências, permeando os processos formativos de todos envolvidos. Como Nilda Alves (2016) nos diz, essas redes nos formam e nos formamos uns com os outros. O trecho abaixo identifica os pressupostos de Ferraço (2007) acerca dos diversos cotidianos escolares e seus sujeitos atuantes:

> Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. (FERRAÇO, 2007, p. 92)

Compreendemos, portanto, com as palavras do autor, que os sujeitos e os *'espaçostempos'* escolares são partes indissociáveis. Traçam um movimento híbrido e

constante, capaz de inventar e reinventar muitas ações e criações cotidianas. São táticas, são agentes e agenciadores, são escritores de um livro permanentemente revisto.

Em 2014, em meu primeiro ano como servidor público do estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ - Secretaria do Estado de Educação), lecionava numa escola no bairro de Parada Angélica (do município de Duque de Caxias), para ser mais preciso, em uma turma de Novo Ensino de Jovens e Adultos (NEJA), às sextas-feiras à noite. Trago para essa conversa um 'causo' que evidencia essas outras redes pertencentes, mas que não impede nossas formas de nos relacionarmos e criarmos afeto uns pelos outros no 'espaçotempo' escolar. Era um horário supercomplexo dentro de uma escola pública, por se tratar da violência noturna nesses bairros e também pela constante ausência dos estudantes. O último dia da semana é também um dos mais cansativos, pois são estudantes que, em sua maioria, trabalham e somam esse cansaço ao final da semana. Começamos o semestre em agosto e a frequência da turma era relativamente satisfatória para o dia, era nítido o carinho que criamos enquanto turma, as aulas eram alegres e proveitosas, alguns estudantes, repetidamente, me diziam ir à aula só por minha causa. Criamos, enfim, uma relação cheia de afetos. No fundo, eu gostava bastante de receber esse carinho, era minha primeira experiência com a escola pública. Quando os estudantes chegavam, eu já me encontrava na escola – trabalhava lá desde o turno da tarde. No entanto, certa vez (quase dois meses depois do início da aula) precisei sair e retornar à escola, e quando estacionei o carro cumprimentei os estudantes na porta da escola. Até aí, tudo bem. O sinal tocou e seguimos assim para a sala de aula. Como de costume, acenei, sorri e brinquei com os estudantes, falando amenidades enquanto escrevia no quadro branco (que era uma lousa). Percebi os estudantes quietos demais aquele dia, cochichando uns com os outros, mas sem que quisessem que eu os ouvisse. Alguns momentos virei para trás e notei o súbito silêncio. Achei estranho. O clima realmente não estava bom naquele dia. De certo modo, eu queria saber se era algo na região, pois saíamos dali muito tarde e poderia antecipar o fim da aula. Só para registrar, por se tratar de um curso noturno de NEJA, os estudantes eram, majoritariamente, de idades mais avançadas. Maior parte deles, muito mais velha que eu, naquele momento. Perguntei algumas vezes se algo tinha acontecido, mas nada falaram. Entretanto, toda turma tem aquele estudante mais falante, e essa não era diferente. Até que eu ouvi algo assim: "Eu vou perguntar, quero saber!". Era uma estudante que, atualmente, é até minha amiga nas redes sociais virtuais da internet, dizendo a uma colega que sentava ao lado. Olhei para trás e disse: "Pode falar, não tenha medo". Rompendo o silêncio meio mórbido que existia na sala ela falou mais ou menos assim: "Professor, por acaso você é do diabo?" – Desta forma, na lata! Eu

sorri e, de verdade, não tinha entendido a indagação. "Não, eu não sou não. Mas por que você pensa isso?" Pude perceber, naquele momento, que era um pensamento comum à toda a sala. "Não, professor, é porque nós vimos você chegar naquele carro prata. É seu, não é? E lá tem uma foto do coisa ruim!" Fiquei em saia justa! Naquele momento, não tinha mais clima para continuar uma aula na sexta à noite sobre relevos e climas da América Latina. Encostei no quadro, pedi para que todos parassem de copiar e pudéssemos conversar, pois senti que era um pensamento comum a todos eles. Perguntei se todos concordavam com a colocação da colega e acenaram afirmativamente com a cabeça. Expliquei que aquelas duas imagens (adesivos de carro) que estavam no meu carro era do Santo Católico São Jorge (ao qual meu pai é muito devoto) e a outra imagem era de um Zé Pilintra (figura das crenças e cultos afro-brasileiros da Umbanda e Candomblé), e conversamos acerca da importância dessas figuras na minha vida pessoal. Expliquei que minhas crenças religiosas, ou outros traços identitários marcados em mim, como a minha sexualidade, ou minhas escolhas fora da escola, não deviam limitar nosso entendimento e amizade. Ressaltei que já nos conhecíamos há quase dois meses, tínhamos uma relação afetuosa, amorosa e que nada disso mudaria, porque eu continuava sendo a mesma pessoa. Porém, que minhas crenças e minhas vivências são parte de mim, impossível me colocar a distância delas, no entanto, eu continuava a ser mesmo, o mesmo professor de que eles gostavam e me elogiavam até aquele dia. Conversamos acerca de respeito religioso e que todas as crenças são legítimas, quando não afetam a existência de um outro. No entanto, pude perceber que as redes religiosas (especialmente naquela região formada pelos neopentecostais) eram muito fortes e, por vezes, formavam conceitos muito enraizados, colocando do lado oposto todos aqueles que não praticavam essa mesma fé. Foi apenas um dos primeiros embates religiosos vivenciados na rede. A minha luta contra o preconceito e intolerância religiosa tem sido constante. Em virtude de coisas parecidas com essa, procuro frequentemente realizar trabalhos que buscam desmitificar essa crença de maldade tecida contra as religiões de matrizes africanas. Penso que diálogo e conhecimento são a melhor forma de amenizar essa situação.

Fotografia 5 - Foto com as professoras Cleide e Márcia na culminância do projeto da Consciência Negra de 2018, no C.E. Parada Angélica

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Fotografia 6 - Foto da dança de raízes africanas apresentada pelos estudantes do C.E. Parada Angélica

Fonte: Acervo pessoal do autor.

1.3 As redes educativas e seus espraiamentos nos *'dentrofora'* das escolas

> [...] que todas essas redes são *'espaçostempos'* de reprodução, transmissão e criação de *'práticasteorias'* que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos. Todos nós, nesses diferentes *'espaçostempos'*, somos 'marcados' pelas relações que mantemos com muitos outros '*praticantespensantes'* em múltiplos e complexos 'mundos culturais' (AUGÉ, 1997; ALVES, 2014) que nelas são criados e re-criados. Todas estas redes são, assim, entendidas como de *'práticasteorias*' pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar 'teorias'. (ALVES, 2019, p. 115)

Debruçamo-nos sobre as referências de Nilda Alves (2019) e as redes educativas, para compreendermos como essas redes educativas perpassam os *'espaçostempos'* vividos do *'dentrofora'* das escolas. Os estudantes trazem consigo muitos fluxos de redes dos *'espaçostempos'* que frequentam, e esse emaranhado que os compõe, não é abandonado a partir do momento em que entram no 'lugar escolar'. Pelo contrário, todas as vivências fora da escola são trazidas para aquelas horas que passam em ambiência escolar. Neste sentido, compreendo que a escola é, apenas, uma das múltiplas redes que formam esses estudantes.

Em seu artigo *A formação da imagem*, para a Revista Artes de Educar, Nilda Alves (2016) nomeia as principais redes presentes: a das *'práticasteorias'* da formação acadêmica; a das *'práticasteorias'* pedagógicas cotidianas; a das *'práticasteorias'* das políticas de governo; a das *'práticasteorias'* coletivas dos movimentos sociais; a das *'práticasteorias'* das pesquisas em educação; a das *'práticasteorias'* de produção e 'usos' de mídias; a das *'práticasteorias'* de vivências nas cidades, campo ou à beira das estradas. Desse modo, compreendemos que essas redes são imprescindíveis em nossas formações e subjetificações, enquanto nos formam sujeitos e ajudamos outros sujeitos a se formarem também.

Nessa pesquisa, fazemos 'usos' (CERTEAU, 2014) dessas várias redes educativas que nos perpassam, mas nos dedicaremos especialmente às *'práticasteorias'* de produção e 'usos' de mídias, já que dialogaremos com as imagens que circulam nas redes sociais da *internet*, com os filmes produzidos em diversos lugares do mundo e com as informações disseminadas nesses *'espaçostempos'* virtuais e midiáticos. Isso não significa que não usaremos os *'fazeressaberes'* de outras redes, muito pelo contrário; a tessitura desta tese é um emaranhado de fios das mais diversas redes de que eu, enquanto minhas múltiplas *personas*, faço parte.

Sinto necessidade de comentar acerca de uma palavra muito recorrente nesta pesquisa: o termo "uso" é de Certeau que, afirma, ao caracterizá-lo:

> Tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria seu lugar?) mas, por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 1994, p. 94)

Ainda comungamos das escritas de Certeau (2014), quando pontua sobre o que importa são as criações cotidianas dos "consumidores" – esse é o modo como ele trata os sujeitos cotidianos, rejeitando a categoria de "dominados". Ou seja, o que as pessoas que usam os produtos fazem com eles, diferentemente do que foi estabelecido por quem fabrica, importa mais, porque o sistema de produção "não deixa aos 'consumidores' um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos" (p. 44, grifo do autor). Por isso, ao longo desta escrita, em diversos momentos usarei a palavra 'uso', no sentido que Certeau (2014) deu a ela, de que nos apropriamos daquela criação para chegarmos a outros pensamentos e/ou criações.

Para Ferraço (2007, p. 78), considera-se o "cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!". Ademais, Nilda Alves acredita que estas redes "são formadas pelos seres humanos em suas múltiplas e complexas relações e nas quais eles se formam com os outros" (ALVES, 2016, p. 2, 35). Na forma de *'fazerpensarsentir'* as pesquisas em educação, como ela propõe com as pesquisas com os cotidianos e nos explica através da atualização desses movimentos dos cotidianos, junto com Andrade e Caldas (2019),

> partimos da ideia de que pensar as práticas cotidianas de viver dentro e para além das macro-negociações políticas e econômicas permite nos aproximar da complexidade da vida sem abrir mão de todas as redes que formamos e nas quais nos formamos. Neste sentido, nunca buscamos estudar sobre *os cotidianos* mas, estudar *nos/dos/com os cotidianos*, assumindo a nossa total implicação neste processo, entendendo-nos, sempre, como neles mergulhadas. Estudar e pesquisar com os cotidianos de pessoas comuns, com as histórias comuns que nos são contadas – porque nessas pesquisas as narrativas (todos os sons) e imagens contam – encontrando nestas, sentimentos e *'conhecimentossignificações'* que seus *'praticantespensantes'* (OLIVEIRA, 2012) criam, exigiu admitir a riqueza e complexidade desses *'espaçostempos'*. (ANDRADE; ALVES; CALDAS, 2019, p. 1)

Acreditamos que em todas essas redes são formados "mundos culturais diversos" (ALVES, 2016, p. 236). Com isso, afirmamos que as redes são *'espaçostempos'* de criação e circulação de conhecimentos e *'fazeressaberes'*. Desse modo, "os fluxos desses '*fazeressaberes'* por entre essas redes e seus sujeitos se dão em meio ao acaso das lógicas rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que os caracterizam" (FERRAÇO, 2007, p. 82), permitindo-nos dizer que esses *'conhecimentossignificações'* não são criados ordenadamente,

em modo operacionalizado como um muro, onde, para chegar no telhado, é necessário colocar todos os tijolos um em cima do outro, sucessivamente.

Na educação, mais especificamente nas pesquisas com os cotidianos, entendemos esses processos como uma raiz espraiada pelo solo, como a ideia de rizoma, onde é possível usarmos sempre o "e… e… e…" e criarmos algo a partir da junção e de uma nova versão. Essa ideia é um pensamento da dupla Deleuze e Guattari que, em suas palavras, afirmam:

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...' Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

Soares (2012, p. 734), sobre isso, acrescenta um pensamento muito importante para nossas pesquisas, nos revelando nosso *lócus* principal de atuação, que "é o *intermezzo* que me interessa e, para instaurar a lógica do E, precisamos reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular o fim e o começo". Fica evidenciado, neste momento, que compreendemos os processos formativos como múltiplos em suas essências, e que nos constituem em muitas nuances. Aprendemos ouvindo os outros, as músicas, falando, exercitando, assistindo a filmes, seriados, novelas, lendo poesias, livros, romances, vendo obras de arte, conversando com legítimos Outros… e esse ínterim – essas entrelinhas – constitui exatamente *'entreespaços'* revelados pelos cotidianos, pois destaca esses *'fazeressaberes*' que, por muitos anos, foram negligenciados e que Nilda Alves e Regina Leite Garcia (*In* SOARES, 2012), em seus grupos de pesquisas, fazem multiplicar produções e escritos por diversos outros grupos de laboratórios de pesquisas em Educação no país.

Com todas as possibilidades e potências desenvolvidas nos cotidianos escolares, precisamos sempre considerar as redes educativas em que nossos estudantes e nós estamos inseridos. Ou seja, entendemos que todos esses estudantes (e também professores e outros agentes do *'espaçostempos'* escolares) já chegam às escolas com inúmeros *'conhecimentossignificações'*, especialmente das redes educativas a que pertencem. A escola forma apenas uma, dentre as muitas redes que atravessam esses estudantes, que estão inseridos em seus contextos familiares, religiosos, do bairro, entre outros.

Em minhas andanças por aí, nas escolas públicas e privadas, percebi que esses estudantes vivenciam cotidianos muitos distintos. Trabalho com as escolas estaduais periféricas

do município de Duque de Caxias, a respeito do qual eu costumo pensar que já é um município periférico, perante a centralidade e importância da cidade do Rio de Janeiro. Comumente, preciso aprender a como chegar a esses jovens, sem que eu traga uma verdade estabelecida, mas tecer com eles relações de confiança, afeto e apoio. O fato de eu vir de outra cidade, ter fenótipo branco, características sociais (às vezes) muitos distintas deles são fatores que revelam que eu desconheço muitas redes das quais eles fazem parte, assim como eles desconhecem as minhas vivências.

Ferraço (2007, p. 88) nos lembra que as escolas não estão a parte desses processos rizomáticos formados pelas tessituras dessas redes:

> As redes tecidas em meio à articulação dos contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares, vividos pelos sujeitos cotidianos, produzem diferentes *saberesfazeres* dependendo de necessidades e/ou interesses pessoais e/ou locais, das histórias de vida, formações, valores e intenções.

No episódio narrado no início deste subcapítulo, estão marcadas as nossas diferenças de redes que, quando se encontram, faíscam pensamentos adversos e que expõem nossas diferenças, mas que não podem ser *'vistassentidaspensadas*' como fatores limitantes e sim como diversidade cultural necessária para vivermos nas diferenças existentes. As aulas seguintes transcorreram de modo muito tranquilo, no entanto, com o episódio, foi possível entendermos que as diferenças fazem parte dos cotidianos, que, para existir respeito, é preciso superar esses limites e *'verouvirsentir'* o Outro. A estranheza é normal nos desencontros. Eu era mais novo do que a maioria dos estudantes, vindo de lugar de fora, branco, com estéticas e éticas religiosas e sexuais muito diferentes daquilo de que falavam e, repetiam muitas vezes, para eles, que era correto. *'Aprendemosensinamos'* ao mesmo tempo a respeitar, entender e aceitar as questões e modos de viver do Outro. Sim, fizemos isso juntos, pois nós, professores, também temos nossos pensamentos, nossas crenças e nossas performances, então é nesse encontro com o outro que *'sentimosouvimospensamos'* e lidamos com diferenças existentes.

Por curiosidade, a estudante que me perguntou ainda hoje faz parte do meu ciclo de amigos virtuais e constantemente trocamos algumas mensagens de afeto. O que em um momento foi um choque de tensões e paradigmas, hoje, tornou-se um laço afetuoso de amizade.

> Ao contrário da lógica que estimula e valoriza práticas individualistas e de competição, as redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos no cotidiano das escolas nas quais as pesquisas aconteceram apontam para ações coletivas que são realizadas com o fim de se buscar saídas para os problemas enfrentados. Não há imobilismo. Há resistência. (FERRAÇO, 2007, p. 90)

É na força da coletividade que esses enfrentamentos existentes nos cotidianos escolares podem e devem ser encarados. Concordo com Ferraço (2007) e todo o seu jogo (ex)posto no *chão das escolas*, especialmente as públicas, que abrigam um universo muito maior de pessoas e redes diferentes. As saídas são encontradas ali, no convívio e no agenciamento dos agentes percolados. E penso, ainda um pouco além disso, que a função dos professores e professoras, hoje, nas salas de aula, não pode ser apenas de transmissão de conteúdo e saberes científicos; os professores precisam ser interconectar com a comunidade escolar e agir nas resoluções dos conflitos de ideias (pré)existentes nos *'espaçostempos'* escolares. Naquela aula, eu não ensinei os relevos, como planejado, mas conversamos acerca de respeito e cidadania, que, naquele momento, eram muito mais importantes para aqueles estudantes. Tecemos currículo em energia fluida e necessária.

Desta forma, e diante de tantos cenários possíveis, afirmamos, nos ensinamentos de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, embasadas nas escritas e pensamentos de Certeau, nosso compromisso com as pesquisas com os cotidianos escolares. *'Espaçostempos'* de tanta tessitura de *'fazeressaberes'* e *'conhecimentossignificações'*, que permitem nossas formas de pensar e fazer ciência, com metodologias próprias e específicas acerca das potências existentes dentro dos muros das escolas, mas que não formam ilhas com a cidade ao redor, pelo contrário, formam um nó de fluxos (SANTOS, 2006) que perpassam multifacetadas redes que precisam de legitimação e compreensão em nossos processos formativos enquanto constituição do nosso ser.

> Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas. (FERRAÇO, 2007, p. 78)

Continuo trazendo narrativas da minha vida, em seus diversos âmbitos e momentos que me ajuda[ra]m a entender os objetivos e possibilidades de ser um professor e pesquisador dos cotidianos. Lembrei-me de conversas que tive que me marcaram profundamente, uma especialmente forte em uma viagem de férias de julho de 2019. Estava com amigos no Jalapão, interior do estado de Tocantins, visitando um quilombo de que, infelizmente, não me recordo o nome, quando conhecemos dona Santinha, senhora moradora do quilombo e uma das mais antigas na região. A localidade fica próxima à pequena cidade de Mateiros. Em uma tarde, contou-nos (e cantou) sua vida e como era feliz naquele lugar, e pudemos perceber que, para

existir felicidade, não se precisa de muito. Trago esse encontro com dona Santinha para essa tese, para demonstrar a potência de uma conversa e a entrega dentre os participantes. Passamos apenas uma tarde na companhia dessa senhora, tomamos um café e escutamos um pouco sobre sua vida e o sonho que era morar numa casa de alvenaria. Foram compartilhados tantos 'fazeressaberes' daquele espaço tão diferente para nós e da vida em sua forma plena... A poucos meses que ela tinha conseguido terminar a casa de alvenaria, uma das poucas do quilombo, pois a maioria era de barro e bambu. Ela nos contou que todas as vezes em que ia na cidade, levava para casa alguns tijolos para construir seu cantinho – "o que o dinheiro dava", como disse, e ao longo de mais de 60 anos foi possível realizar esse sonho. Deixou bem claro que, mesmo antes disso, nunca foi infeliz morando em uma casa de barro muito menor e "sem aquele luxo tudo", como relatou. Dona Santinha cantou também algumas cantigas que costumava cantar para as crianças e para os visitantes, mas disse que, depois de mais velha, poucos queriam conversar com ela. Preferiam ver o artesanato e conversar com as crianças menores do quilombo. Neste pouco tempo de convívio, mostramos os smartphones para dona Santinha e o que podíamos fazer com ele, como gravar e tirar fotos. Ela adorou conhecer, pois via na mão dos visitantes mas não sabia muito bem o que faziam. No final do passeio, pedimos para tirar uma foto, a única exigência é que fosse diante de sua nova casa de alvenaria, de que ela tinha muito orgulho de ter construído, depois de ter comprado tijolo por tijolo. 'Aprendemosensinamos' numa relação casual, numa conversa cheia de paixão e abertura para o outro e para o novo. Nos comovemos e sentimos todo amor existente na força daquela mulher interiorana. Éramos três professores visitando esse quilombo, e quando saímos da casa da dona Santinha, concluímos, rindo, que, para produzirmos 'conhecimentossignificações', podemos e devemos ir muito além da sala de aula. Naquele dia, aprendemos muito estando numa casa humilde com a presença daquela senhora tão especial, cheia de afeto e ainda com muitos sonhos.

Fotografia 7 - No Quilombo no Jalapão, Tocantins, julho 2019

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

1.4 Metodologias e caminhos traçados nas pesquisas com os cotidianos

O objetivo em trazer essa experiência, em uma viagem de férias pelo interior do país, é o de reiterarmos o quanto estamos *'aprendendoensinando'* o tempo todo. Nossas relações com outras pessoas permitem a tessitura de *'conhecimentossignificações'* diversos. Uma tarde de conversas e entregas foi possível estarmos diante de tantos *'fazeressaberes'* que nos permitiram tecer memórias imorredouras, que renderam muitas conversas no *'dentrofora'* das escolas.

Pensar em outros modos de produzir conhecimento é uma das tarefas mais potentes dos pesquisadores cotidianistas. A inclusão, nos *lócus*, dos '*espaçostempos'* observados e a sapiência da escrita – sabendo que é sempre possível uma nova visitação a essas linhas e

conhecer como os desafios éticos e estéticos – fazem parte destes processos de metodologia de pesquisa com os cotidianos.

Entre tantos caminhos possíveis a serem seguidos nas pesquisas com os cotidianos, nesta tese, iremos percorrer os das metodologias das conversas. Em minha dissertação de mestrado, trouxe uma breve explicação sobre essa metodologia, no entanto, ao longo desses últimos anos, fomos lendo muito acerca dessa forma de se fazer ciência, e penso ser imprescindível revisitar essa escrita, trazendo novos sentidos, novos saberes e, ao mesmo tempo, *'lendosentindopensando'* além daquilo que já foi escrito.

> Chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de *conversações* as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos.
> Como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações, e todas as nossas atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos, etc.) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence. A ciência, como um domínio cognitivo, é um domínio de ações, e como tal é uma rede de conversações que envolvem afirmações e explicações validadas pelo critério de validação das explicações científicas sob a paixão de explicar. (MATURANA, 2001, p. 132)

Maturana (2001) nos apresenta aquilo que entendemos a respeito das conversas que realizamos nos nossos *'espaçostempos'* escolares. O autor ainda pontua sobre a inerência desse ato nos humanos, nos mostrando que ele é de suma importância para as ciências humanas e sociais, pois se trata de interconexões realizadas a partir dessas múltiplas trocas de *'fazeressaberes'*. E toca num ponto que acredito ser fundamental para as relações e as pesquisas com os cotidianos, especialmente os escolares: a *paixão*. Assim, deixa claro que, quando realizamos as conversas com esse sentimento, temos muito mais chances de ouvirmos e sermos ouvidos, estabelecendo uma relação de confiança com o outro, até mesmo de amizade. Em nossos e com nossos cotidianos, a profissão de professor está muito relacionada ao sentimento vivido e compartilhado em sala de aula. E isso não ameniza nossos problemas sociopolíticos – como a falta de políticas públicas necessárias e os salários defasados –, no entanto, também não diminui as relações tecidas e criadas em meio a tanta complexidade e afeto.

Nesses movimentos ocorridos no *'dentrofora'* das escolas, percebemos que muitas coisas são realizadas e são potentes em seus desdobramentos, mas quem vivencia esses *'espaçostempos'* percebe que as paixões ali encontradas, depositadas, vividas, são fundamentais

para a produção de memórias e afetos. Guardamos sempre com mais carinho aquele professor com o qual nos identificamos.

A escola é um emaranhado de conversas, fios que se tecem por muitas e muitas bocas, mas, além disso tudo, ainda é som, é cheiro, é sabor, são gargalhadas… As relações compartilhadas nesses lugares, quando vividas com paixão, criam memórias, lembranças, histórias. E as conversas permeiam todos esses lugares vividos numa escola. Conversamos em sala de aula, na sala dos professores, nos banheiros, nas bibliotecas, nos pátios, nos refeitórios, nos corredores… os sons produzidos nos movimentam sempre para um outro lugar. Tiram-nos do nosso próprio universo e nos colocam em partilha com o universo de outra pessoa.

Larrosa (2003) escreve muito bem acerca desse traslado percorrido enquanto conversamos com outrem. Nunca sairemos os mesmos depois de uma conversa, de ouvir e legitimar o Outro e, também, de sermos ouvidos e legitimados em nossas escolhas e posições.

> Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... Uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...
> E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... (LARROSA, 2003, p. 212)

"O sucesso da conversa é a entrega" (SERPA, 2018, p. 114). Para a autora, o importante, quando estamos em conexão, é a entrega efetuada entre os corpos, pois quando nos permitimos ouvir, podemos aprender com os trajetos e as vivências dos outros, sempre levando em consideração essa potência produzida pelos sons e pelos sinceros encontros possibilitados. Em nossas *'práticasteorias*' cotidianas, em sala de aula, é notória a importância (especialmente para mim, que leciono ciências humanas) de não se colocar hierarquicamente diante dos estudantes. Quando estou disposto a ouvir e a aprender, ocorre a produção de afeto. Enquanto *'docentediscente'*, percebo que nossos encontros – chamados usualmente por mim de conversa – são mais sinceros e mais repletos de significações. O exercício da escuta ativa é muito importante para quem quer ser escutado.

A conversa, muitas vezes, ganha ordinariamente um tom pejorativo dentro do *'espaçotempo'* escolar. Quando falamos ao estudante que 'precisamos conversar!', significa que algo não está correto entre ele e sua relação com a escola. Ou quando falamos com a turma que 'vamos conversar' acerca de algo, parece que é algo de menor ou sem valor, que não tem conteúdo, sem importância pedagógica. Ou, ainda, quando falamos 'parem com essa

conversa!', como se fosse algo não permitido e punitivo. Então, quando estou junto aos meus estudantes, sempre assento a importância das conversas, especialmente, nas disciplinas humanas. E o quanto são necessárias aos mecanismos de se fazer estar presente física e psicologicamente. A nossa aula é sempre uma grande conversa, onde todos podem, e devem, dizer, ouvir, participar e, articuladamente, tecer juntos o nosso encontro.

Hoje em dia, percebemos que os artefatos tecnológicos presentes no mundo possibilitam muitas 'fugas' desses estudantes, e até de nós, professores, desse *'espaçostempos'* escolares. Carnalmente estamos ali, porém nossas conversas e nossas atenções podem estar a milhares de quilômetros de distância, promovidas pelas redes sociais da *internet.* Quando conseguimos transpor essas barreiras erguidas e nos tornamos acessíveis para conversarmos, criando um elo com esses estudantes, possibilitamos sentimentos e encontros. "Uma conversa é a unidade mínima de uma comunidade de amizades, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento" (SKLIAR, 2018, p. 11).

Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço (2018), em seu capítulo "Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades" no livro *Conversas como metodologia de pesquisa, por que não?*, relacionam justamente esses encontros entre conversas/conversações e os encontros/desencontros das vidas cotidianas, tratando esses processos como descontínuos, irregulares, imprevisíveis. Não sabemos como começa e muito menos onde vai parar, mas o interessante é o deslocamento provocado pelas trocas de palavras. E assim, nós, pesquisadores, nos vemos envoltos a essas falas, inseridos nesse contexto de possibilidades. Os autores ainda estimulam os pesquisadores cotidianistas a buscarem seus caminhos metodológicos, criando outras possibilidades para junção de dados, ou outras/novas formas de relacionamento.

Os autores supracitados entendem ainda que conversar tem a ver com processos, redes, rizomas, expansões que levam a outros *'espaçostempos'* e formas variadas e possíveis de serem exercidas. Não se planeja uma conversa, não se guia a um caminho codificado, simplesmente a conversa/conversação flui. Acontece. Espraia-se em movimentos de negociação, tensionamentos, agenciamentos. Não existe um ponto de chegada comum. Não se tem objetivos para serem listados e correspondidos.

A ideia de rizoma, desenvolvida por Deleuze e Guattari (1996), justamente se constitui numa relação tecida em múltiplas conexões. O rizoma cresce pelo meio. Não trilha caminhos certos e retilíneos, muito pelo contrário, toma direções, sentidos, aspectos, sempre muito variados. Embrenha-se por qualquer tipo de terreno. Os autores enfatizam que

> diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não se remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muitos diferentes, inclusive estados de são signos [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo, nem fim mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto [...]. Um tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza pela mesma e se metamorfosear. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 32)

Não se almeja, numa conversa, se colocar no lugar do outro. O outro já tem seu lugar, seu posicionamento, suas histórias, aprendizados, memórias e lembranças afetivas. O que se torna imprescindível é ouvir as falas do Outro, legitimando esse lugar, *'aprendendoensinandoaprendendo'*.

Para Manoel de Barros (2010), *explicar afasta todas as falas da imaginação…* A partir da afirmação de Barros, Serpa (2018) chama atenção para a conversação permitir um conhecimento do outro e de si mesmo. Nestas trilhas, percorremos então uma jornada de autoconhecimento e um entendimento do espaço vivido, uma vez que conversar é dar ouvidos e vozes a outras histórias e outras caminhadas. Trilhas outras percorridas por outros corpos, *'sentidavividapensada'* por outras conexões e/ou outros atravessamentos.

Reconhecer as conversas enquanto um caminho metodológico é aceitar as incongruências das ciências contemporâneas e humanas. Repletas de fios e linhas escritas que precisam sempre serem revisitadas. Entendemos, portanto, que os processos existentes nos cotidianos não são generalistas e classificatórios, compreendendo que as marcas dos cotidianos na ciência constituem justamente essa persistência e prosseguimento nos processos investigativos. Os cotidianos são espaços de mudanças, do efêmero, do não contínuo, do não programado.

Todas essas variáveis, dizíveis e visíveis, que compõem os lugares de pesquisa com os cotidianos, nos levam a considerar que existem muitos resultados – se é que podemos chamar de resultado –, sendo possíveis muitos desses caminhos científicos, dos modos fazer e crer em metodologias. Dessa forma, duas pessoas podem pesquisar os cotidianos de uma escola e, devido aos processos formativos e às redes educativas de cada um, terem uma percepção e observação muito diferentes um do outro. Os caminhos percorridos podem ser até os mesmos, no entanto, o *'verouvirsentirpensar'*, os '*conhecimentossignificações'*, os *'fazeressaberes'*, as *'práticasteoriaspráticas'* produzidas podem (e devem) ser muito diferentes. E isso identifica e marca as pluralidades e singularidades de cada um.

> Uma experiência deixa marcas. Uma experiência muda nossos rumos, nossos sonhos, nossas vidas. Uma experiência também surge como uma porta que se abre e nos apresenta novas possibilidades de caminhos. Nossas experiências são a essência de nossas narrativas. Podemos contar ou descrever uma vivência, um fato, um acontecimento. Mas quando narramos uma experiência convidamos outros seres humanos a compartilharem conosco de nossa humanidade. Narrar uma experiência é abrir-se ao encontro [...]. (SERPA, 2018, p. 100)

Desta maneira, concordamos com Serpa (2018), que acredita que nossas vivências afetam nossas formas de *'verouvirpensarsentir'* o mundo. Para esse diálogo, trazemos Larrosa (2003, p. 21), para quem a "experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". O autor prossegue:

> É a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...]; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza [...], falar sobre o que nos acontece [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2003, p. 24)

Deste modo, compreendemos que os *'espaçostempos'* investigados pelas conversas, como uma metodologia de pesquisa cotidianista, são sempre sujeitos a interrupções e descontinuidades. Escrevemos, hoje, para relermos amanhã e nos darmos conta das nossas ações nos lugares percorridos. Revisitar esses escritos e ir além do já pensado é uma tarefa inerente a todos que praticam esse jogo.

Maturana (1997), quando pesquisa a etimologia da palavra *conversar*, descobre a origem em duas junções do latim: *cum*, que quer dizer 'com', e *versare*, que quer dizer 'dar volta com' o outro. Isso deixa nítida a magnitude da palavra em seu sentido amplo. As conversas nos levam a muitos lugares, sem sairmos dos lugares fisicamente; damos voltas com outros sobre diversos sentidos, sobre as viagens, sobre a vida, sobre nossos romances, nossos encontros, afetos, desencontros, perdas…

Alves e Ferraço (2018) nos impelem a pensarmos acerca dos momentos de conversas, que nos são interpolados o tempo todo, pois conversamos com muitos, em diferentes níveis de entrega e interação:

> As conversas sempre acontecerão em meio a divagações, às incursões, às perambulações, aos giros, às saídas, às caminhadas, aos deslocamentos, às digressões, às viagens, aos passeios, aos envolvimentos e aos encontros, intencionais ou não, demandando de nós uma relação de alteridade, uma atitude de empatia e não de submissão ou de opressão, em relação ao Outro. (ALVES; FERRAÇO, 2018, p. 42)

As afirmações dos autores supracitados nos deslocam muitas vezes que fomos marcados por uma conversa, ou até que marcamos o Outro por ouvi-lo. Quantas vezes, em momentos difíceis das nossas vidas, precisamos falar e sermos ouvidos? E quantas vezes somos ouvidos por pessoas que precisam transbordar seus sentimentos? Desta maneira, uma metodologia de pesquisa cotidianista reforça todas as trocas existentes nessas relações miúdas, com o sentido da palavra nos estudos de Deleuze e Guattari (1992), acerca dos trabalhos de Kafka, quando descrevem a literatura menor, exige paciência, dedicação, pois são produções feitas em números menores diante de uma maioria. No entanto, não entendemos isso em sentido pejorativo, como pode ser interpretado.

Apropriando-nos e criando segundo essas referências, arriscamo-nos a dizer que os estudos com os cotidianos são feitos pela tessitura dessas miudezas produzidas em *'espaçostempos'* escolares. E como foi narrado antes do início deste subcapítulo, também em outros *'espaçostempos'*, quando estamos dispostos a compreender as relações que nos permeiam e nos tangenciam. Desta forma, a metodologia das conversas, nessa longa caminhada que é a confecção de uma tese, se faz potente para descobrimos e pesquisarmos acerca de nossas práticas, nossos cotidianos, nossas escolas… A produção de conhecimentos é um processo contínuo para nós professores-pesquisadores cotidianistas. Estarmos atrelados aos nossos estudos, não os desqualificam, muito pelo contrário, temos propriedade e lugar de fala para escrevermos acerca deles. Mesmo sabendo que tudo é transitório e efêmero, com a necessidade de nos revisitarmos e melhorarmos nossas produções, as criações desta linha de pesquisa são potentes e imprescindíveis para conhecermos o que se produz (além de afetos e *'aprendizagemensino'*) nos *'espaçostempos'* escolares.

Retomando o uso das conversas como metodologia de pesquisa com os cotidianos, encontramos, em Reis e Oliveira (2018), a importância dos sentidos produzidos nos *'dentrofora'* das escolas como legítimo, pois todos aqueles fluxos que perpassam o chão da escola possuem uma rede infinda de *'conhecimentossignificações'* e precisam serem reconhecidos como legítimos pelo Outro (MATURANA, 2002). Em suas próprias palavras, as autoras dizem:

> Assim, nesses trasencontros podemos buscar entender a impossibilidade de pensarmos em uma única ou superior forma de compreender o que é vivido nos cotidianos das escolas. Todos os envolvidos – docentes, estudantes, gestores – carregam conhecimentos diversos, tecidos de formas diversas em *espaçostempos* diversos. Seus conhecimentos são, assim, plurais, porque diferentes, e singulares, porque especiais e próprios, e, como tais, devem ser reconhecidos legítimos. (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 73-74)

O compartilhamento de conversas nestes *'espaçostempos'* nos auxilia e contribui para tecermos sentidos possíveis à vida ordinária. Serpa (2018, p. 104) nos diz que a conversa é "um lugar fundamental e privilegiado onde os sujeitos se encontram, se desafiam, se complementam, se antagonizam, se movem e se transformam". Somos, portanto, impulsionados, por esses encadeamentos de palavras, a buscar entendimento e compreensão de como as coisas acontecem na escola, e, muitas vezes, nos processos formativos por que passamos, que pode não ser esse lugar da escola, e, sim, um café, um bar, um chá na casa de amigos, uma caminhada na praia ou uma trilha na montanha. *'Ouvirsentirpensar'* com o outro e para além do que nos é sabido.

Ainda de acordo com a autora supracitada, essa metodologia vem sendo utilizada por grupos de pesquisa que buscam, na prática, criar um lugar de encontro e de tensionamento entre os envolvidos, no qual podemos nos submeter a um processo de autoconhecimento e nos reinventarmos através do compartilhamento de palavras. Dentro de uma sistemática mútua, estamos conhecendo o legítimo Outro – quando o assim o qualificamos – e também descobrindo mais sobre nós mesmos, nossos pensamentos, nossos caminhos, nossos sentidos da vida comum.

Quando entendemos esse movimento existente nas pesquisas com os cotidianos e as metodologias das conversas, percebemos que somos formados nos coletivos processos das caminhadas, mas que isso não tira nossas singularidades. Assim, fica entendido que somos processo e não fruto, somos atravessamentos e não estância. Deste modo, compreendemos que os sujeitos se forjam nesses encontros com os outros e através dos outros e, ainda assim, conseguem manter suas singularidades, pois reagimos às ações sempre de modos diversos. *'Ouvimosfalamossentimospensamos'* sem julgar as condições (pré)existentes, nossos escritos não buscam condição de valores e avaliação, mas, sim, de potência e produção de múltiplas coisas, como conhecimento, vínculo, afeto, entre outros.

Serpa (2018) contribui com o pensamento das narrativas referentes às verdades. Quando narramos nossas vivências, expomos as nossas verdades, mesmo que não sejam a verdade. No entanto, ao sermos ouvidos e ao ouvirmos o outro, percebemos que existem muitas "verdades" mundo afora. "Um encontro nem sempre possível; encontro, tantas vezes, raro. Por isso importante quando acontece" (SERPA, 2018, p. 101). Percebemos que são muitas as produções de verdades, e que todos se encontram em suas "verdades". Partilhar, conhecer, descobrir os pensamentos de outrem é reconhecer a existência complexa e real de um outro indivíduo. "É preciso ser afetado pela vida do outro, pela narrativa do outro, pela experiência do outro. É

preciso torna-se senhor de sua própria palavra, narrá-la e ressignificá-la a cada narrativa" (SERPA, 2018, p. 102).

As pesquisas com os cotidianos são repletas de movimentos inesperados. Isso acontece porque, de fato, não podemos controlar e submeter os cotidianos às nossas intenções. Eles simplesmente existem, estão aqui, ali e em todos os lugares, e movimentos inesperados, (in)oportunos e sem nosso total controle podem acontecer. Só quem entra numa sala de aula se dá conta disso. Inúmeras vezes, quando estamos em uma sala de aula de igual condição (infraestrutura) e igual conteúdo (mesma série), os desenrolares são totalmente diferentes, porque, apesar de sermos o mesmo professor, ali no comando, temos estudantes distintos e nós mesmos não conseguimos nos repetir; sempre mudamos algo no modo como operamos, seja uma entonação, um estudo de caso e as relações tecidas se configuram de modo muito plural. Isso porque os atravessamentos e as redes educativas dos estudantes envolvidos são outros, são diversos e multifacetados. Os *'espaçostempos'* das salas de aulas, vivido e compartilhado, jamais é igual a outro. É sempre novo e desconhecido, sempre diferente.

Nascimento e Silva (2009) também descrevem os métodos das conversas como importantes na formação dos profissionais em educação do curso de geografia. Em seu texto publicado no 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), defenderam o uso das conversas como metodologia de pesquisa e de prática pedagógica na Universidade Estadual no Rio Grande do Norte, explicitando todos os pontos que essa prática trazia para a formação dos futuros professores.

> As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia. (NASCIMENTO; SILVA, 2009, p. 1)

Notamos que os usos dessa metodologia não são exclusivos apenas para os pedagogos e pedagogas cotidianistas, outras apropriações são feitas e outros usos são praticados, em diversas instâncias, cursos e universidades Brasil afora. Destacamos, assim, toda a relevância existente nos encontros e nas conversas realizadas para a produção de saberes, entendemos que a formação se dá em múltiplos contextos, e que uma dessas possibilidades está nas conversas, partilhas e encontros dos sujeitos.

As narrativas, praticadas durantes as conversas, dialogam com os processos de aprendizado em que estudantes e professores atuam. No movimento de conversar, é possível percebermos outras lógicas, outros sentimentos e outras atuações que permitem aprender com as vivências de outros.

Um dos desafios (im)postos pelas conversas diz respeito às imprevisibilidades decorrentes dos encontros, pois não temos como controlar e contornar seus fluxos e os sentidos que serão produzidos nos momentos de *'escutafala'*, os limites das compreensões e ações que teremos naqueles encontros. Assim, deixamos aqui registrado que as conversas nunca acabam quando terminam. Reverberam em nossos pensamentos. São imorredouras e, mais adiante, possibilitam nos atermos, novamente, naquelas palavras *'ouvidassentidaspensadas'*. Em muitos casos, somos nós que dissemos para o Outro: *mais à frente você vai entender o que eu digo...* Em grande parte, dizemos isso para os mais jovens, antecipando algumas possíveis vivências que terão no decorrer da vida.

Reitero, no final deste subcapítulo, que a epistemologia existente nas metodologias das conversas, é de suma importância para os professores-pesquisadores cotidianistas, apresentam-se como um *lócus* sincero e bruto que permite o encontro de muitas 'verdades' e narrativas, que move e afeta a fala, legitima o lugar de fala e o lugar de escuta dos sujeitos envolvidos nos encontros e compartilhamentos. Leiamos as palavras dos autores abaixo para a fim de confirmamos nossos escritos:

> Sustentar que a conversa é a metodologia implica reconhecer não só a questão levantada sobre multilocalidade dos campos de pesquisa e enfrentar o dilema de cumplicidade pesquisador-pesquisado [...], mas também admitir que epistemologicamente, estamos a propor alternativas aos modos epistemicidas de conhecer do Norte e que, portanto, neste *momento estruturalista são indispensáveis os conceitos de acaso e de descontinuidade* (DERRIDA, 2014, p. 424). A conversa é acontecimento. Habita, erraticamente, a dobra da entrevista, o imprevisível do relato, as linhas de fuga nas narrativas. As conversas são rizomáticas, multiplicam-se em fluxos, que se quebram em mil platôs. (SUSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 147)

1.5 Pensando com os personagens conceituais nas nossas *cineconversas*

> Os caminhos da minha pesquisa foram feitos de muitos começos, tantos que percebi que a pesquisa não foi feita de começos, mas de muitos e infinitos meios: fragmentos da vida da escola, acontecimentos e falas recolhidas aqui e ali, desabafos no café, professores que adentram minha sala e meus pensamentos com suas angústias e alegrias, com suas dúvidas e descobertas, festas, decretos, provas, bilhetinhos. (SERPA, 2018, p. 95)

Neste momento de escritura da minha tese, percebo que essas palavras de Andréa Serpa fazem todo o sentido, especialmente quando diz: *infinitos meios*. Teço essa escritura depois de anos fazendo parte de um laboratório de geografia agrária, onde aprendi os primeiros ensinamentos de como fazer ciência. Os trilhos do mestrado, já na Educação e nas pesquisas com os cotidianos, me fizeram entender (e aprender) que eu sou parte do meu processo de escrita. Não escrevo apenas acerca dos outros, mas sim de mim mesmo. À medida que teço os fios dessa tese, vou me (re)encontrando, percebendo meus passos, entendendo as minhas práticas enquanto professor. (Re)Penso meu papel enquanto professor de ensino médio e anos finais do fundamental, e enquanto professor das redes pública e privada de ensino.

Na minha dissertação de mestrado, trouxe uma parte dela, destinada a entender os personagens conceituais, referência deleuziana que foi umas das primeiras leituras na linha de cotidianos. Para o doutorado, revisitei meu antigo texto e notei a necessidade de revisitarmos as escritas para melhorarmos nossas concepções e acepções ao longo do tempo. A confecção desta escrita passa por inúmeros personagens conceituais. Na verdade, a tese inteira é um grande personagem conceitual, talvez o mais vultoso da minha vida, até o momento. Por isso, a necessidade de revisitar as leituras de Deleuze e Nilda Alves para compreendermos os consideráveis caminhos que traçamos ao assistirmos aos filmes e ao produzirmos de forma amadora também.

> No grupo de pesquisa em que trabalho, as imagens, sons e narrativas são entendidos como 'personagens conceituais'. Desse modo, para o desenvolvimento dessa pesquisa, tornou-se necessário a busca por compreender melhor como esta ideia surge e como devemos compreendê-la. Para Deleuze e Guattari (1992), criadores da ideia[8], o personagem conceitual "nada tem a ver com a personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste". Através da leitura dos seus pensamentos, foi possível perceber que estão em todos os lugares, nos diálogos e nos pensamentos dos filósofos e artistas em toda a história. (MACHADO, 2018, p. 42)

Trago algumas linhas da minha dissertação para reiterar os usos (CERTEAU, 2014) que fazemos dessa referência em nossos estudos no laboratório em que atuo. Pensamos com os personagens conceituais. Através deles, emanamos signos e *'conhecimentossignificações'* em múltiplas direções. Buscamos diversos sentidos. *'Aprendemosensinamos'*. *'Sentimosouvimospensamos'* com eles, para além deles e acerca deles. Fazemos usos dessas referências em nossos encontros e conversas. Nilda Alves (2012) define exatamente como esses personagens aparecem em nossas escritas, conversas, sons…:

[8] O criador da ideia é Deleuze mas como a publicação da mesma se deu neste livro dos dois autores, colocamos assim esta autoria que não importava, acredito, a Deleuze.

> [...] os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se 'conversa' e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam.
> É nessa mesma direção que afirmamos que para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos praticantes docentes e de outros praticantes dos *'espaçostempos'* cotidianos não podem ser entendidas, exclusivamente, como 'fontes' ou como 'recursos metodológicos'. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como necessárias aos processos que realizamos.
> Nesta pesquisa, então, partimos de uma afirmativa: "conversa-se muito nas escolas e nos múltiplos contextos de formação dos docentes". Para alguns (muitos?) isto é entendido como 'perda de tempo'. Mas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro 'lócus' de pesquisa, pois nelas surgem imagens e narrativas que vão se transformar em nossos personagens conceituais. (ALVES, 2012, p. 12-13)

Assim, percebemos que os personagens conceituais aparecem em todos os momentos. Estão em pequenas doses em nossa fala, reverberando nossas emoções e sentidos, nos fazendo alçar voos ainda mais distantes. Em nossas *cineconversas* (tornarei a falar acerca disso um pouco mais adiante, ainda neste subcapítulo), eles aparecem durante o tempo todo, não são os mesmos para todos, mas todos encontram os seus. São aquilo que dialogamos ali, no momento do encontro, e depois dele também.

Costumo pensar que nossas pesquisas com os cotidianos são inúmeros retalhos desses personagens conceituais. Não o retalho, como algo miúdo/menor, retalhado e sobra de um tecido maior e pomposo. Mas, sim, como um fragmento, uma parte de um todo que, ao ser trançado com outros retalhos, resultam em uma colcha de retalhos, cheia de sentido, uso e vultuosidade. O personagem conceitual é algo que emana fios…

Nossas narrativas estão repletas de personagens conceituais. Alves e Deleuze identificam muito bem essa representatividade exercida pelos eles, pois os encontramos em imagens, sons, cenas, pessoas, personagens (fictícios de filmes, séries, novelas), acontecimentos, entre outros. Eles afloram alguns sentimentos e lembranças, são imorredouros e perpetuam sentidos. Nós também elegemos e elencamos nossos personagens conceituais o tempo todo; mesmo sem perceber, são eles que movimentam nossas potências e pensamentos.

Antes de prosseguir discorrendo a respeito da influência dos personagens conceituais em nossas pesquisas, preciso trazer para a conversa aquilo que mais vou desenvolver ao longo

desta tese e em nossos cotidianos do laboratório: as *cineconversas*. Irei apresentá-las, nesse texto, sempre dessa forma: em itálico, pois se trata de uma aglutinação de palavras, feita por uma membra do nosso grupo de pesquisa, Rosa Helena Mendonça. O nome nasceu em um dia em que estávamos reunidos, conversando acerca de algum filme, quando a participante do grupo trouxe essa proposta para a líder e todos os membros. Adoramos o nome, percebemos o quanto nos representava e passamos a adotá-lo a partir daquela data, a qual não me recordo mais.

Não há nada de novo epistemologicamente nas *cineconversas*. São produzidas em muitos outros *'espaçostempos'*, como em escolas, universidades, grupos de apoio e até de amigos cinéfilos há tempos. Faz parte da rotina do nosso grupo de pesquisa, em meio aos textos e produções acadêmicas, assistirmos a filmes com as temáticas associadas às nossas pesquisas e, logo após a exibição desses filmes, conversarmos acerca daquilo que nos chamou atenção, trocando informações, experiências, histórias e narrativas. As *cineconversas* são exatamente esses encontros após *'vermosouvirmossentirmospensarmos'* os filmes.

Em minha dissertação de mestrado, escrevi sobre as conversas tidas com estudantes de três turmas diferentes acerca de dois filmes: '*La noire de…*' e '*Que horas ela volta?*'. Atualmente, compreendemos que isso que realizei com meus estudantes foram as chamadas *cineconversas*, que também estarão presentes nesta tese. Por meio desses encontros e dessas narrativas de tantos estudantes diferentes é que tecemos nossos *'conhecimentossignificações'* e nossos personagens conceituais.

Uma vez essa passagem sobre as *cineconversas*, buscamos constantemente dialogar com os personagens conceituais que observamos ao *'verouvirsentirpensar'* os filmes com os quais trabalhamos/assistimos. Seja no grupo de pesquisa, seja em nossas salas de aulas ou até sozinhos, em nossos momentos de descanso, sempre pensamos com os filmes. Conectamo-nos com cenas, objetos, mensagens, personagens que desdobram um universo em si. Esses tantos e variados elementos decorrentes desses nossos pensamentos é o que passamos a chamar de personagens conceituais.

Vejam bem, os personagens conceituais não se limitam a essa simples definição. O que eu procuro explicar no parágrafo anterior são os usos (CERTEAU, 2012) que fazemos desses elementos em nossas *cineconversas*. As nossas narrativas, histórias, conversas, estão repletas desses elementos que nos ajudam a pensar sobre as temáticas ao redor. Desse modo, nos possibilitam novos ganhos, novas experimentações, outras vivências.

Por isso, dizemos, em nossas pesquisas e textos, que não pensamos os personagens conceituais como obras fechadas e completas, mas, sim, pensamos com os personagens

conceituais acerca das infindas possibilidades trazidas por eles em nossas conversas e encontros. Os personagens conceituais são os nossos meios, e não os nossos fins.

> 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. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78)

Para melhor identificarmos a opção por esse caminho, buscamos, nas palavras dos autores, o que entendem serem seus personagens conceituais. Os autores mostram que os personagens conceituais são o invólucro, ou seja, o filósofo o recobre, reveste todos aqueles personagens conceituais principais e seus pensamentos potencializados a partir deles. Como se diversos personagens habitassem um único filósofo, que é capaz de transformar esses sujeitos em histórias, narrativas e contos. A filosofia, assim, serve como uma casa de morada para todos esses pensamentos (habitantes/personagens conceituais).

Esses personagens conceituais, criados e citados pelos autores, existem por si próprios. Têm vida particular e inerente à vontade das pessoas. Essas vidas tomam sentidos e significações diferentes para cada um que se aventura a entender esses personagens. No pensamento dos autores, esses personagens insistem em viver, ou seja, mesmo que não reconheçamos sua existência, eles estarão ali, presentes nas vidas dos filósofos e das pessoas que se propuseram a pensar com eles. Os autores dão a entender que, para eles, um é o personagem conceitual do outro: Guattari é o de Deleuze e Deleuze é o de Guattari. Assim, como são historicamente, mitologicamente ou comumente o Sócrates, de Platão, o Dioniso, de Nietzsche, o Idiota, de Cusa (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78).

Usando as palavras dos próprios autores, "os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores […]" (1992, p. 84) e, para nossos usos, potencializam nossos pensamentos e nos fazem ir além. Pensamos com e para além deles, e consideramos todas as coisas envolvidas nesses processos como nossos personagens conceituais. Dessa forma, acreditamos que, na Educação e em nossas *'práticasteorias'* cotidianas, um quadro, uma música, uma cena de um filme, uma imagem, uma reportagem… todos esses elementos (e muitos outros) são nossos hóspedes quando nos encontramos com eles, fazendo-nos pensar acerca e produzirmos inúmeros *'conhecimentossignificações'* com eles.

A ideia de personagens conceituais, gerada nessa intersecção entre a arte pela filosofia, é muito importante para a história filosófica, pois permite a criação de muitos sentidos por

pessoas de fora dessa ciência, mas que se utilizam dela em suas epistemologias e confecção do pensamento.

Assim, os personagens conceituais ganham contornos reais, sem fabulações. Adentram nossos *'espaçostempos'*, permitindo-nos conhecer, experimentar, explorar. Eles, muitas vezes, são os próprios autores, os próprios filósofos. Quando lemos um autor, estamos conhecendo seus universos, seus personagens conceituais que lá habitam. Como nos dizem Deleuze e Guattari, os filósofos são receptáculos desses personagens. Recipiente capaz de receber, processar e publicizar esses pensamentos aliados e alinhados a tantos personagens conceituais presentes no universo.

Vale lembrar a afirmação dos autores supracitados de que o filósofo é um heterônimo de seus personagens, ou seja, habitam em um único filósofo muitos personagens conceituais. (Co)existe uma relação estreita e direta, entre os filósofos e seus personagens ali criados. Eles se misturam e transfiguram em pensamentos, articulações e conceitos. É possível que um filósofo esteja destinado a se tornar o seu personagem conceitual.

Deleuze e Guattari (1992) dão uma grande contribuição para o pensamento contemporâneo, ao relatarem uma valorosa referência aos pensamentos criados pela filosofia, compreendendo conceitos e colocando-os em prática na sociedade. Consistentemente, nos trazem os personagens conceituais e todas as suas implicações na vida cotidiana, fazendo pensar o quanto estamos próximos dessa ciência e o quanto a trazemos para nossos *'espaçostempos'* de vida ordinária.

Ainda concordamos com os autores, quando escrevem que a exploração da temática é infinita. Existem muitos outros personagens conceituais e muitos outros ainda surgirão. Não se esgotam os modelos nesse movimento. A criação é infinita e imprescindível para os caminhos da filosofia.

Em nossos estudos cotidianos, entendemos que personagens conceituais são importantes em nossas tessituras de *'conhecimentossignificações'.* Sousa Dias (1995) os denomina, inclusive, como intercessores dos pensadores, compreendendo que imagens e narrativas remetem uma à outra, num movimento constante, sem nos darmos conta de quem vem primeiro. Assim, afirmarmos ser imprescindíveis em nossas pesquisas. São agentes potencializadores de nossas falas, memórias e conversas.

Em um texto encomendado para ANPEd, no ano de 2009, Alves e Berino, entre outros, defenderam a importância desses atores serem centrais em nossas pesquisas e em nossas conversas. O trecho abaixo reproduz essa centralidade dos personagens conceituais nos cotidianos escolares:

> Os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro - aquele com que se dialoga e que permanece presente muito tempo para se acumular idéias, fazê-las mudar. Aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que conhecimentos sejam criados.
> É nessa direção que preciso afirmar que para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas e as imagens de professoras e todos os praticantes dos *'espaçostempos'* cotidianos não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como 'fontes' ou como 'recursos metodológicos'. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua necessidade, de personagens conceituais. Sem narrativas e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respeitosamente, como personagens conceituais necessários. (ALVES; BERINO; CARVALHO; PASSOS; SGARBI, 2009, s.p.)

Duque de Caxias, algum dia e mês do segundo semestre do ano de 2016. Realizávamos no C.E. Parada Angélica a EcoGincana que visava arrecadar fundos para a construção de uma pequena horta para a escola. Eu, junto a outros professores, organizei um projeto dentro dos moldes do edital que proveniente da SEEDUC para conseguir a verba de melhoria de infraestrutura da escola. O projeto consistiu em dividir as equipes em grupos de mais ou menos 20 estudantes que tinham que realizar tarefas voltadas à arte, ao esporte e às ciências de modo geral. No final, todas as equipes ganharam um passeio na praia por terem participado. No entanto, havia uma contagem de pontos para saber qual a equipe vencedora no fim destes três meses de competição. Tínhamos uma culminância do projeto em um dia onde os estudantes precisavam mostrar diversas habilidades para cumprir as provas: tinha a sala de desafio da matemática, o jogo histórico, o circuito de educação física e muitos outros. Dentro dessas tarefas, tinha um desafio em formas de perguntas e respostas acerca de uma série brasileira muito famosa no streaming da Netflix, intitulada "3%". Os estudantes precisavam assistir aos primeiros capítulos da série para poder responder a algumas perguntas feitas pelos professores de sociologia, filosofia e geografia, de modo transdisciplinar, pois o assunto principal da série está voltado às segregações socioespaciais existentes e aos danos ambientais causados no Planeta num futuro bem próximo. Quando terminamos de explicar a atividade, alguns estudantes ficaram muito animados, pois já tinham assistido a alguns episódios da série, mas um grupo pediu para conversar com a gente em particular. Na conversa, um participante de uma equipe não tinha como assistir ao episódio, pois não tinha como acessar o aplicativo da Netflix. Perguntei se tinham acesso a internet e computador, e disseram que sim, mas que não eram assinantes, pois seus responsáveis não podiam pagar a mensalidade. Para ajudar os estudantes, pensei em oferecer a minha própria senha para acessar o aplicativo. Porém, antes de eu falar qualquer coisa e de modo muito espontâneo, o participante de outra equipe – que estava ouvindo próximo – trouxe a solução: ele mesmo ofereceu a senha dele do aplicativo da

Netflix e disse que, se fosse necessário, podia emprestar o computador dele também. A pequena reunião se deu na sala dos professores e quando tudo estava resolvido, eles saíram da sala e a conversa entre os professores que estavam presentes foi a solidariedade que tiveram entre eles mesmos. Nós, professores, ficamos encantados com a solução dos problemas e com o espírito de união, de contribuição e cooperação. Não eram estudantes da mesma equipe, mas iam ajudar para que conseguissem realizar a tarefa. Mesmo sendo de equipes adversárias.

Fotografia 8 - Dia da culminância da EcoGincana 2017 no C.E. Parada Angélica

Fonte: Acervo pessoal do autor.

1.6 A importância dos artefatos nas escolas

> Na nossa compreensão, artefato escolar é, portanto tudo aquilo que, independentemente do contexto de sua criação, propósito, função e manual de instruções, é usado por professores e alunos em suas práticas cotidianas de *aprenderensinar*, dentrofora das escolas, de modo a alargar as possibilidades para realização dos currículos compreendidos como redes de relações, significações, *saberesfazere*s e poderes. (SOARES; SANTOS, 2012, p. 310)

Em nossas pesquisas cotidianas, entendemos que os artefatos curriculares são tudo aquilo que *'docentesdiscentes'*, em suas ações ordinárias, usam em função de *'aprenderensinar'*, nos *'dentrofora'* das escolas públicas ou privadas do país. Ou seja, todos

aqueles objetos ou filmes ou músicas ou instrumentos ou pinturas ou diversas outras opções podem conduzir, apoiar, ajudar, justificar os *'conhecimentossignificações'* produzidos por eles, através deles e com eles.

Para muitos professores e estudantes, é difícil imaginar o *'aprenderensinar'* sem esses artefatos. Os próprios livros didáticos são artefatos curriculares, um dos mais usados nos *'espaçotempo'* escolar. Além desses objetos, comumente são usados mapas e globos terrestres pelos professores de geografia, caixas e bolas pelos professores de matemática, cubos de ensaio, substâncias químicas por professores de ciência. Os artefatos são muito comuns em nossos cotidianos escolares.

O grande protagonismo desses artefatos se dá não pelos artefatos em si, mas pelos 'usos' (CERTEAU, 2014) que fazemos deles. Como escrevi anteriormente, compreendemos que os usos que fazemos de algo ou alguma coisa nos *'espaçostempos'* escolares são mais relevantes que a própria coisa em si. Usamos artefatos curriculares para potencializar nossas *'práticasteorias'*, além de objetos, filmes, livros, histórias, enfim… muitos elementos que perpassam o *'dentrofora'* das escolas.

Consideramos o *'espaçostempos'* escolares como um *lócus* de criação de múltiplos sentidos, de '*fazeressaberes'* e diversas possibilidades de '*aprenserensinar'* em nossos processos formativos. Desse modo, é importante ressaltarmos que consideramos artefatos culturais, como textos, documentos, crenças, ideologias, artigos de movimentos sociais, músicas, cantigas – que são apropriados pela escola e pelos currículos – artefatos curriculares potentes para o dia a dia.

Ademais, no grupo de pesquisa do qual faço parte, também entendemos que os artefatos tecnológicos, como *smartphones,* projetores, computadores, caixas de som, captadores de imagens ou sons, ou seja, tudo aquilo que nos é meio e torna possível nossas criações em *'espaçotempo'* escolar, também são percebidos como artefatos curriculares.

No entanto, é importante salientar que esses objetos, inanimados ou não, tecnológicos ou não, não nos trazem apenas sentidos e informações; pelo contrário, é uma outra maneira, uma outra oportunidade que temos que criar, porque aprendemos que todo *'praticantepensante'* é também um criador.

> as possibilidades que esses usos criam para o conhecimento e para a realização dos currículos, precisamos ir além da ideia de produtos, equipamentos, serviços e técnicas inventados, fabricados e colocados no mercado especificamente para serem consumidos com finalidades educativas. (SOARES; SANTOS, 2012, p. 308)

Os ‘usos’ feitos por esses artefatos curriculares estão imbricados de sentidos e produzem muitos *‘conhecimentossiginifcações’*. Ao longo de todo o tempo, *‘praticantespensantes’* e seus estudantes produziram textos, documentos, músicas, arte, peças, filmes, enfim, muitos elementos, que são tecidos a partir desses encontros nos cotidianos escolares. Atualmente, devido ao avanço tecno-informacional, é possível sermos emissores dessas produções em muitas redes às quais estamos inseridos, seja as das sociais da *internet* ou nas educativas.

A partir de nossas redes de *‘conhecimentossignificações’*, através das possibilidades tecnológicas, tudo aquilo que produzimos e criamos pode ser espraiado pelo ciberespaço e pelas muitas redes educativas possíveis. Obviamente, o acesso à tecnologia tem um preço, bastante elevado, inclusive, criando marginalizações e exclusões desse sistema.

Os inúmeros artefatos culturais e tecnológicos com os quais nos relacionamos possuem um valor, algo estimado pelo sistema capitalista vigente, produto da sua confecção, função e intenção do sistema econômico. E ter acesso aos usos desses artefatos é um processo altamente danoso e excludente. Cinemas, teatros, shows de artistas do momento custam um preço elevado demais para muitas camadas sociais brasileiras. No mesmo viés, os aparatos tecnológicos como *smartphones, smarttvs, notebooks*, computadores, também possuem um preço elevado, assim como os serviços relacionados para fazer ‘usos’ destes aparelhos como *internet*, *streaming*, entre outros.

Assim, percebemos as dificuldades existentes em trazer para os cotidianos escolares alguns artefatos que podem se tornar curriculares e utilizados para as produções e criações de *‘docentesdiscentes’*. Limitações vivenciadas, principalmente, pelas escolas públicas periféricas do país.

Giard (1994, p. 131) nos diz que, nestes movimentos, é possível perceber “uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”. Entendemos, pois, que muitas redes educativas se ajudam nesse processo de acessibilidade e ‘usos’ das tecnologias, além de fazerem um sistema de bricolagem de tudo que recebem e criam/produzem. Afinal, mesmo com dificuldades de acesso, de tecnologias, de materiais, esses currículos se criam, se produzem e acontecem em diversos *‘espaçostempos’* escolares. Em um Brasil norte-sul.

Diante deste cenário, o episódio relatado antes do subcapítulo reproduz essa ajuda mútua existente na escola pública que lhe é muito peculiar. *‘Docentesdiscentes’* e estudantes se auxiliam numa profusão de apoio, empatia e caridade, permitindo que muitas ações pedagógicas possam acontecer.

Os artefatos culturais ultrapassam os muros da escola, mudam diretrizes e ganham sentidos em outros *'espaçostempos'*. Algumas vezes, perdem os sentidos acerca do são produzidos e lhes são incorporados novos sentidos, sendo que os 'usos' desses artefatos não podem ser controlados, o que ainda confere mais relevância para a sua criação e com a escolha de seus conteúdos, pois pode gerar mais misoginia, homofobia, xenofobia, entre outros.

Vislumbramos uma infinidade de possibilidades das redes educativas e das redes sociais da *internet* atreladas ao atual momento em que vivemos. Muitas informações, muitos caminhos, imagens, possibilidades encontram-se na palma da mão, ao alcance de (quase) todos. Nesse contexto, Pretto e Serra (1999, p. 1) tecem afirmações acerca daquilo que chamam de hipermídia:

> […] grande hipermídia planetária onde não existe gestão centralizada. Um espaço caótico, polidirecional e auto-organizante. Uma espécie de raiz sem centro ou, quem sabe, de muitos centros, que se expande para todos os lados de forma complexa. Cada ponto da rede nos conecta a outros pontos que, por sua vez, também nos conectam indefinidamente a outros tantos. Navegar não é mais escolher um plano, programá-lo e simplesmente executá-lo. O ato de navegar é, em si mesmo, um ato impreciso. De múltiplas conexões e possibilidades.

Com todo esse movimento, entendemos que, antes, éramos apenas consumidores de tudo o que era produzido e chegava até nós por alguns canais específicos de comunicação, como livros, televisão aberta, música ou filmes. No entanto, entendemos que, nas últimas décadas, graças às maiores interações e interconectividades produzidas pelas mídias sociais da *internet*, também somos propulsores de conteúdos, filmes, vídeos, músicas, entre muitos outros. Tornamo-nos indicadores e criadores, como Alessandra Nunes Caldas (2015) salienta sobre circulação científica em sua tese.

Para Santos (2014), "as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos" e é justamente nesse encontro e partilha que os artefatos tecnológicos e culturais ganham sentido nos *'espaçostempos'* escolares, transformando-se em artefatos curriculares. Nos dias de hoje, fica muito difícil pensarmos as nossas aulas sem fazermos 'usos' destes artefatos. Vivemos em uma sociedade imagética, repleta de sons, de produções de livros, artigos, músicas… Filmes, novelas, seriados adentram nossos cotidianos, trazem temáticas, movimentos, especulações às quais precisamos estar atentos para discutirmos.

Ovelha (2018) nos ajuda a compreender como são as trocas existentes nos muitos cotidianos presentes no Brasil devido à sua grande extensão continental territorial, associada a muitas nuances socioeconômicas produtoras de realidades muitos plurais no país que, em

termos de produção e utilização dos artefatos culturais e, principalmente, dos artefatos tecnológicos, produzem no/o *'dentrofora'* das escolas:

> Compreendemos os cotidianos como redes de trocas e como redes nas quais inúmeros processos educativos ganham forma e 'acontecem' significa observar as articulações que ocorrem no seu interior, a partir de conexões diversas, de relações entre seus múltiplos e tão diferentes *'praticantespensantes'*, articulados em diferentes processos, bem como exige que percebemos os contatos e as relações que essas redes têm entre si. Os modos de trocas nas redes, entendidos sob uma perspectiva da sociabilidade humana, permitem colocar em evidência as trocas horizontais que fluem nas mais variadas direções, sem centros, sem começos ou fins determinados. (OVELHA, 2018, p. 19-20)

Deste modo, compreendemos que os 'usos' feitos pelos *'praticantespensantes'* são os mais relevantes nos processos formativos. Damos novos ou outros significados aos artefatos quando adentram os *'espaçostempos'* escolares, atendendo aos nossos objetivos. As articulações curriculares tecidas nos cotidianos produzem *'conhecimentossignificações'*, transformando esses itens disseminados pelo poder hegemônico em possibilidades de táticas, de ganhos da sociedade (CERTEAU, 2014).

Alves (2010a) nos atenta para o fato de que todos esses movimentos são rotineiros nos *'espaçostempos'* escolares e nos *'dentrofora'* das escolas, pois os cotidianos (co)existentes revelam muitas camadas indissociáveis, mas que permitem, a partir de sua observação, entendermos os contextos em que são criados e produzidos sentidos acerca dos artefatos curriculares existentes. Assim, esses ganhos por essas 'táticas' (CERTEAU, 2014) exercidas podem

> nos faz[er] compreender que desta maneira, um grande movimento das pesquisas com os cotidianos tem sido buscar modos de compreender aquilo que não nos foi ensinado "enxergar": as condições de tessitura de conhecimentos e significações nas redes cotidianas. Assim, como os praticantes dos cotidianos, os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, precisam aproveitar a ocasião, criando durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos (*práticasteoriaspráticas*) que nos ajudem a compreender o que estamos pesquisando, no próprio ato de fazer pesquisa, lutando todo o tempo, com o que temos encarnado do que *aprendemosensinamos* nos processos de formação e nos processos com que formamos outros pesquisadores, ou seja, o que é, ainda hoje, hegemônico no campo da ciência. A esses pesquisadores com os cotidianos é preciso estar onde ninguém espera, captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante (CERTEAU, 2012). Insistimos, então, que nossa luta não é contra alguém, especificamente, já que como lembra Santos (1995) o pior inimigo está dentro de nós. Mas, entendemos também, e nisso insistimos, ainda, que, buscando articular táticas, neste campo de luta que é o das pesquisas em Educação, devemos ter presente, também, a todo o momento, que a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 1994, p. 101) e que as artes se colocam para além da racionalidade dominante, jogando com as emoções, que são criadas, permanentemente, combinando possibilidades e fazendo surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas. (ALVES, 2010a, p. 51)

Os ‘usos’ de quaisquer tipos de artefatos nas salas de aula não é prática recente ou inovadora, pelo contrário, é uma ação pedagógica de longas datas, no entanto, precisamos compreender os modos de como esses artefatos culturais e tecnológicos, à medida que adentram a escola e se tornam artefatos curriculares, podem produzir nosso *‘apredenderensinar’*.

Assim, os artefatos curriculares são importantes instrumentos manejados em nossos cotidianos escolares. Exercem funções múltiplas, possibilitam ‘usos’ diversos, trazem informações, imagens, conteúdos. Com eles, podemos pensar acerca de algo, vermos imagens, escutarmos sons, produzirmos vídeos, divulgarmos nossas criações e produções. Hoje, é difícil imaginar a vida dos docentes sem fazer ‘uso’ dos artefatos.

Precisamos cada vez mais trazer para nossas conversas os ‘‘usos’’ desses artefatos também na formação dos professores. É necessário discutirmos suas potências, seus limites e, principalmente, seus ganhos e seus modos de operação. Às vezes, nesse movimento de *‘aprenderensinar’*, são os estudantes que nos trazem as necessidades de diálogo, ensinando, apresentando, mostrando e divulgando artefatos sobre os quais devemos conversar com eles. Especialmente os correlacionados aos usos da *internet*, das redes sociais da *internet* e das mídias da *internet*, como *streaming*, aplicativos e virais.

Caldas e Alves (2014) discorrem sobre esses movimentos criados a partir da exacerbação das mídias sociais e dos ‘usos’ da *internet*. Em suas palavras:

> olhar para a Internet como uma rede de trocas e como uma rede na qual inúmeros processos educativos ganham forma e ‘acontecem’ significa observar as articulações que ocorrem no seu interior, a partir de conexões formadas, de relações entre seus múltiplos e tão diferentes praticantespensantes, articulados por diferentes processos de mediação. Os modos de trocas nas redes, entendido sob uma perspectiva da sociabilidade humana, permitem colocar em evidência as trocas horizontais que fluem nas mais variadas direções, sem centros, sem começos ou fins determinados. Entendemos, ainda, que isto sempre aconteceu, mas que o aparecimento das mídias contemporâneas permitiu compreender melhor esses processos pela sua ‘exacerbação’, ou dito de outro modo, pelo aumento exponencial das trocas. Com a pesquisa em realização, vamos compreendendo que os conhecimentos e significações produzidas pelas ciências não está restrita às universidades, com seus laboratórios e equipes de pesquisa, mas mantém inúmeros contatos com a produção de conhecimentos e significações que são produzidos pelas múltiplas e diferentes trocas que incluem inúmeros praticantespensantes. Desse modo, vamos percebendo que os “mundos científicos” vão incluindo – quer queiramos ou não; quer consigamos percebê-lo ou não: as equipes de pesquisadores; os resultados de pesquisas; as ‘crenças’ científicas; os artigos publicados; as discussões em congressos; as aparições de praticantespensantes nas várias mídias, sejam eles pesquisadores ou não; mas também, aqueles que os veem, leem, discutem, respondem em escritos diversos, republicam em mídias específicas. (CALDAS; ALVES, 2014, p. 191-192)

Fabris (2008), em seu artigo acerca do cinema e da educação, aponta para a importância do estudo dos artefatos culturais como artefatos curriculares, detectado que as complexidades

dos acontecimentos podem inferir nas urgências de seus ‘usos’, e marcando os contextos relevantes para as redes educativas que nos trazem uns e não outros artefatos. Em suas palavras lemos, que:

> Os estudos dos diferentes artefatos culturais têm proporcionado um outro olhar para a área da educação, vista agora com muito menos restrita ao espaço escolar e muito mais aberta a conexões com outros lugares sociais. Trata-se de um olhar que descentra o sujeito e o vê inscrito em práticas culturais enredadas em relações de poder. Assim, pesquisadores vem agregando às suas análises questões culturais de gênero, raça, etnia, classe social e outras nuanças que o contexto das pesquisas exigir, formulando outras questões e tendo em vista, principalmente, a complexidade dos acontecimentos sociais. (2008, p. 121)

Ademais, é possível percebermos que as redes educativas nas quais formamos e somos formados nos ajudam a compreender, o tempo todo, a escolha de uns e não de outros artefatos curriculares. Nossas paixões, nossos prazeres, nossas ideologias e crenças são tangentes àquilo que levamos, enquanto professores, para os *‘espaçostempos’* escolares. O *‘verouvirsentirpensar’* dos professores está constantemente atento às cenas dos cotidianos e aquilo que pode ser transformado em objeto de estudo. Nossas *‘práticasteorias’* pedagógicas são, muitas vezes, assistidas pelas nossas vivências e existências, dos nossos muitos *‘eus’*, em muitos outros *‘espaçostempos’* e redes educativas.

2 IMAGENS, CONVERSAS E CURRÍCULOS

Minha gente, se prepare
Que essa história vale a pena,
Tome assento, se acomode,
E vejam quem entra em cena
E quem sai, e onde se passa,
Onde termina, ou começa,
De onde vem ou se destina.

E por mais que cause espanto
os fatos que ora apresento
quem achar que isto é mentira
que vá ao Google e confira,
verifique e leia atento,
pois se ficou no passado
não foi menos registrado

E assim já lhes adianto
que tem a ver com exílio,
mudança de domicílio,
com fuga e, logo e portanto,
com saudade do lar distante,
vida incerta de imigrante
mas esperança no horizonte.

(MAGALHÃES, 2017)

2.1 Para além das nomenclaturas

Nos diversos *'espaçostempos'* em que circulamos em nossos muitos cotidianos, tecemos 'conversas' acerca das diferenças entre refugiados e migrantes, tentando entender quais são as motivações ou particularidades que distinguem aqueles que decidiram/precisaram se mover/deslocar no mundo. Na abertura deste capítulo, trouxe um trecho do enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela para o carnaval 2018, uma leitura poética acerca dos processos migratórios e o quanto os cotidianos são impactados por essas mudanças. O Carnaval, que sempre referência em meus processos formativos, me faz refletir mais uma vez nesse momento de tessitura, onde eu preciso alinhar todas as leituras, escritas, vivências, imagens e sons para produzir essa pesquisa.

Além de sermos interseccionados por filmes, músicas, livros, desfiles de escola de samba, também somos bombardeados por diversas notícias sobre os refugiados, nos diversos meios de comunicação possíveis, como a televisão ou as redes sociais da *internet*. Neste momento, especialmente os da Síria, da Venezuela, os Curdos e de muitos outros lugares, apresentam motivações muito variadas e à preocupante falta de perspectivas futuras em relação

a continuarem vivendo em seus países de origem. Repórteres, professores, mídias... estão repletos de discursos e (re)produzem inúmeros dados e informações acerca dessas pessoas que circulam entre diferentes *'espaçostempos'.* Na maior parte das vezes, em busca de proteção, acalanto e dignidade.

Assim, os livros e as aulas de geografia nos cotidianos escolares buscam explicar essas ideias sobre os migrantes/refugiados. O que são? Quem são? Para onde vão? E o que buscam? Inúmeras perguntas sobre esses desconhecidos, mas que, paradoxalmente, foram e são tão importantes nas nossas formações sociais enquanto humanos e produtores de muitas culturas.

Como geógrafo de primeira formação acadêmica, sempre lidei com essas temáticas rotineiramente, no entanto, é notório que, atualmente, essas questões se tornam mais urgentes em nossas discussões. Como essas questões migratórias se tornam currículos? A partir de que perspectiva podemos abordá-las em nossas salas de aula e nos *'dentrofora'* das escolas? Afinal, a dicotomia dentro/fora da escola já está obsoleta. Com Nilda Alves (2019), compreendemos que as redes que nos formam e formamos os outros transcendem esses *'espaçostempos'* e potencializam as relações. Não existe mais assunto que não adentrem as paredes da escola. A escola é um fixo (SANTOS, 2006) segmento da sociedade que permeia a circulação de diversos grupos sociais (fluxos), que nessa pesquisa também entendemos como qualquer produção material e imaterial que circunda aqueles *'espaçostempos'*.

Percebemos que, nas escolas e fora delas, é muito comum dividir essas pessoas em migrantes e refugiados. Essas duas grandes generalizações consistem numa simplificação sobre diversas questões sociais que vêm nos envolvendo. O termo migrante se refere à toda pessoa que muda seu lugar de residência para outro por um tempo determinado ou indeterminado. Essa busca geralmente é motivada por razões sociais, principalmente em busca de emprego ou estudo. Ao refugiado é atribuído um conceito que está associado ao verbo refugiar (fugir, abrigar-se, escapar). O termo é usado com referência ao sujeito que, devido a uma perseguição política, religiosa, ocasião de guerras, catástrofes ambientais ou, ainda, uma situação outra na qual sua vida esteja em risco, ele se vê obrigado a solicitar refúgio em país estrangeiro.

Seja de forma obrigatória ou por vontade própria, os seres humanos migraram desde o início da humanidade. Os primeiros deslocamentos de que se tem vestígio aconteceram por causa de fatores meteorológicos, as transumâncias iniciais fizeram grupos humanos se movimentarem em busca de abrigo e segurança. Graves questões ambientais, como variações das temperaturas, presença/ausência de água, congelamentos, desertos, afetaram as mobilidades desses sujeitos. Guerras locais e surtos de fomes também levaram a grandes êxodos. A busca econômica de mercadorias diversas aparece, com grande expressão, na Modernidade – As

Grandes Navegações (século XV). Crises econômicas que impulsionam grandes movimentações populacionais por ocasionarem, dentre outros, a falta de emprego e a pobreza extrema. No entanto, no presente, um número enorme de pessoas se move no planeta porque essas situações todas estão se somando. É por isto que Moreira (2017, p. 8) nos diz que

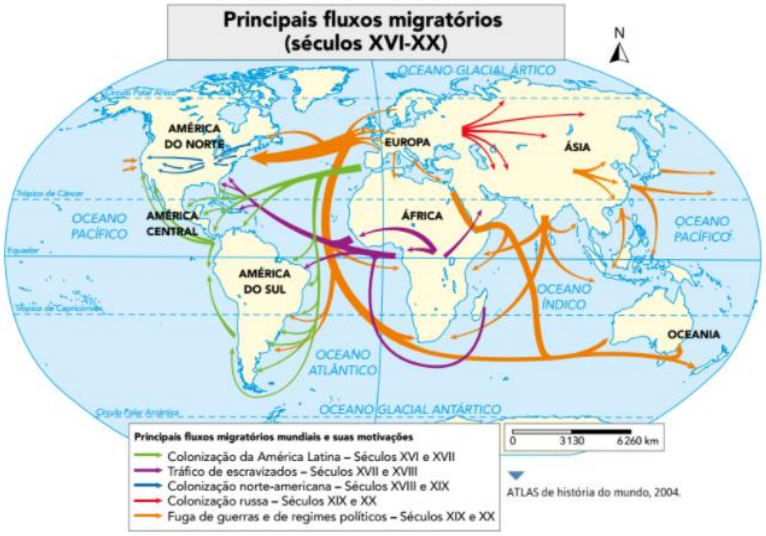
> a atual mobilidade humana no planeta atinge dimensões impressionantes e traz consequências absolutamente novas para os povos e ecossistemas do planeta. Ela está nada menos do que reconfigurando a humanidade. Basta mencionar os processos culturais de desenraizamento e deslocamento, de crises econômicas e identitárias; os conflitos étnicos, culturais e religiosos; as hibridizações, as fusões e os sincretismos; a exportação de gostos, costumes, valores e mercadorias; a profunda transformação na percepção de espaço e tempo; as mudanças na percepção de si, do outro e do mundo.

Gráfico 1 – Os números de migração no mundo (1970-2015)

Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU (2017).

Importante observarmos, no Gráfico 1, que o quantitativo de pessoas que estão em deslocamento no mundo aumentou progressivamente. Ademais, sabemos que a maioria dos migrantes no mundo hoje, ou seja, 84% deles, foram acolhidos por países em desenvolvimento, sendo a Turquia o país com o maior número: um milhão e novecentos mil refugiados. Em seguida, aparece o Líbano, com um milhão e cem mil refugiados e, depois, a Jordânia, Iraque, Irã, Uganda e Etiópia, países esses de grande pobreza. A seguir (Figura 1), apresentamos um mapa com indicadores dos principais fluxos migratórios desde o século XVI.

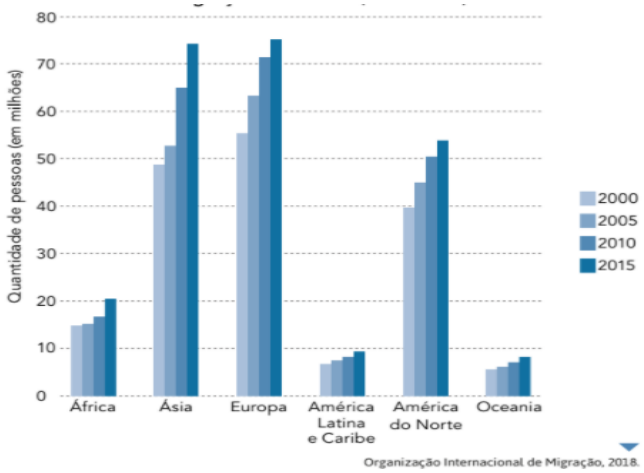
Figura 1 - Principais fluxos migratórios



Fonte: Atlas da história do mundo (2004).

A geografia, em suas formas de produção de ciência, criou algumas categorias para esses deslocamentos tão discutidos na sociedade contemporânea, são elas: pendular, sazonal, temporária, definitiva, espontânea e forçada. Compreendemos o processo migratório como um fluxo natural, muitas vezes de perspectiva individual, que passa pela realização de sonhos, aspirações de uma vida melhor, um novo emprego, aprendizagem de uma língua diferente da materna ou o contato com/imersão em uma cultura diferente. Há, também, situações mais ásperas, criando fluxos ainda maiores: secas, cheias, estagnação socioeconômica, falta de oportunidades de emprego, entre outras.

Gráfico 2 - Migração no mundo por regiões geográficas



Fonte: Organização internacional da Migração (2018).

Observamos, no Gráfico 2, que o fenômeno da migração é espraiado em todos os continentes, com significativos aumentos e projeções de se tornar maior ainda. Dentro do cenário brasileiro, o que chamamos de migração interna tem no êxodo rural das décadas de 1950/1960 do Nordeste para o eixo Rio-SP seu o caso mais exponencial. Nos escritos de Virilio (2009) encontramos dados e informações que são relevantes para entendermos melhor esses processos migratórios atuais:

> Em 2008, trinta e seis milhões de pessoas foram deslocadas de seu lugar de origem, por razões climáticas, catástrofes naturais, conflitos. Um bilhão de pessoas estão previstas para os próximos cinquenta anos. Um bilhão de pessoas que vão se movimentar. Toda a situação do mundo vai ser perturbada. Perturbada pela crise de localização. As sociedades antigas estavam inscritas em um território, a terra natal. Hoje, elas estão à deriva por razão de deslocalização do emprego, por causa de conflitos que não acabam nunca. E, também, evidentemente, pela grande questão climática: o desaparecimento de arquipélagos, a submersão de litorais. É toda a história que se coloca a andar. É toda a história que se joga na estrada. Um bilhão de pessoas que se movem em meio século, nunca existiu antes. (VIRILIO, 2009, p. 7, *apud* ALVES, 2017, p. 3).

Esses termos – migrantes e refugiados – ganham destaque nas mídias e se tornam corriqueiros em diferentes *'espaçostempos'*, como nas residências, nas universidades, nas escolas e, especialmente, nos discursos políticos. Existe uma crescente necessidade de criação de políticas públicas que regulamentem, acolham, criem currículos, para atender essa população que carece de dignidade, afeto e oportunidades de desenvolvimento social. Precisamos, pois, conversar acerca deles, conversar acerca do que podemos fazer por eles e com eles, e precisamos conversar com eles, especialmente no que tange às práticas políticas.

Não é meu interesse, nesta tese, discorrer sobre as diferenças e aproximações existentes entre refugiados e migrantes. No entanto, nos cabe procurar entender como as percepções acerca destes são compreendidas pela comunidade escolar. Para a geografia, os migrantes forçados, que não encontram outra perspectiva a não ser se deslocar na Terra, são chamados de refugiados.

Esses refugiados, para Milesi (2003), são tão antigos quanto a humanidade, no entanto, foram muitas vezes 'esquecidos' nos relatos e nunca soubemos de fato quais foram as movimentações e os impactos em sua vida cotidiana, assim, em texto com Marinucci, afirma:

> Sabemos da existência de guerras, conflitos, imperialismo, colonialismo, perseguições políticas e religiosas, que perpassam a caminhada histórica de todo os povos. Infelizmente, as informações nem sempre se referiam às consequências que tais acontecimentos causaram na vida cotidiana das pessoas. Mesmo assim, sabemos que houve refugiados e deslocados em todas as épocas da história da humanidade. (MARINUCCI; MILESE, 2003, p. 13).

Na contemporaneidade, os refugiados são assunto que percorre todos o *'espaçostempos'*. Eles são milhares, são cultura viva em movimento, são atores da história. Diferentes dos migrantes, os refugiados se deslocam por razões extremas. A movimentação é, na maioria das vezes, uma decisão momentânea e não um projeto de vida. Existe uma latente necessidade de fugir, de sobreviver, nem que, para isso, seja preciso passar por situações de perigo. Nessa perspectiva, são inúmeros os exemplos, como os refugiados do norte da África, que atravessam o mar Mediterrâneo em botes, famílias inteiras que andam pelo Oriente Médio e pela Europa buscando uma nova oportunidade de vida, grupos enormes que estacionam em 'campos de refugiados' sem condições básicas, esperando soluções que demoram a aparecer ou que, simplesmente, não aparecem.

Caminhar, caminhar, caminhar… esperar, esperar, esperar...

Esses andarilhos são submetidos a inúmeros processos e formações, como a desterritorialização a que ficam submetidos Deixam seus territórios, pertences, seus *'conhecimentossignificações'*, suas culturas, seus hábitos. Tracejam linhas de fuga, buscando brechas, saídas para um outro viver. Na perspectiva geográfica, ao se desterritorializarem, essas pessoas deixam seus lares, seus campos de acomodação, para criar outros modos de sobrevivência, com adaptações culturais, sociais e psicológicas necessárias. Descobrem novos mundos, novos cotidianos. A vida incerta de um refugiado ou imigrante é uma aventura e, para muitos, um verdadeiro pesadelo.

Para Deleuze e Guattari (1997), esse movimento de desterritorialização é a capacidade de criação de outra existência, no sentido de evidenciar as potências que estão fragilizadas, ou estagnadas pela territorialização, que mantêm padrões ou condicionamentos. Nesse sentido, desterritorializar transcende o movimento de saída de um território para a ocupação de outro *'espaçotempo'*. Este será inventado com suas memórias e, mais que isso, com o despertar de outras capacidades e possibilidades de reexistência. Assim, os mares, oceanos, matas, não são limites ou obstáculos. Eles fazem parte do território a ser deixado ou a ser conquistado, como plano de imanência, um plano de pensamento sobre seu modo de viver que será tecido numa rede de relações independentes, de diferentes grupos ou organizações, com liberdade e mobilidade não raro engessadas e dificultadas pelo sistema político, que controla e dificulta as saídas. Deleuze e Guattari (1997) nos ajudam a pensar esta questão:

> Vimos, todavia, que a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. Ela se confunde com o movimento daqueles que em massa deixam

> seu território. [...] Os movimentos de desterritorialização não são separáveis; os territórios que se abrem sobre um alhures e os processos de reterritorialização não são separados da terra que restitui territórios. [...] A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra está por vir. (DELEUZE; GUATTARI, p. 113, 117).

Os migrantes colombianos Ruge e Forero (2017, p. 21), que são artistas plásticos, descrevem esse movimento de partir e chegar em outros lugares. E, a partir destes questionamentos, refletem sobre as condições psíquicas e sociais dos deslocamentos humanos:

> Essas decisões de se deixar o país deveriam ser tomadas com calma, com tempo, considerando que elas são uma mudança radical na vida... quando você é visto como ativista de um grupo de extrema esquerda ou extrema direita, as decisões são tomadas rapidamente na Colômbia... Saímos em nosso pequeno, mas corajoso, automóvel que suportou uma viagem de mais de 10 mil km com cinco pessoas e a bagagem que nós embalamos às pressas.

Ao lermos em Castro (2002), vemos que Milton Santos (1996) pensa nesses movimentos como necessários à sociedade porque "o acontecer próprio a um lugar não é indiferente ao acontecer próprio a um outro lugar, exatamente pelo fato de que qualquer que seja o acontecer é um produto do movimento da sociedade total" (CASTRO, 2002, s/p.). Um dos principais desafios da sociedade atual, portanto, é uma maior equidade entre os espaços. A configuração dessas relações tão desiguais eclode em consequências desumanas destrói cidades inteiras, causa rupturas familiares… É preciso nos darmos conta desses atravessamentos e conversarmos acerca disso. É vital para a humanidade, para as relações sociais, estabelecer conversas sobre nosso destino comum.

Ainda de acordo com a autora Castro (2002), observamos que não existe um *'espaçotempo'* resistente ao fenômeno da Globalização. Segundo suas reflexões, o sistema-mundo se engendra num mecanismo onde todos esses espaços estão interconectados. A autora destaca "em Santos (1996) que nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação, isto é, individualização e regionalização." (CASTRO, 2002). A universalidade desses processos é sentida e observada mesmo em ambientes mais reclusos. Sua crítica se estende àqueles que acreditam e negam que a expansão do capital hegemônico por todo o planeta teria eliminado as diferenças regionais.

Compreendemos, consequentemente, que os variados *'espaçostempos'* criam situações e necessidades de deslocamentos em massa. Através desses pensamentos, observamos que as inúmeras desigualdades são as principais responsáveis por estes múltiplos fluxos. As desigualdades sociais, de oportunidade, de escolarização, de ações governamentais, e muitas outras que vão se desmembrar em guerras, consequências de desastres ambientais, e tudo mais.

Os refugiados não deixam de ser migrantes (verdade que possuem algumas particularidades), mas ambos fazem parte de um grupo de sujeitos que se movimentam nos diferentes *'espaçostempos'* do mundo. Em sua essência, fogem dessas desigualdades. Carregam, junto a si, suas histórias, suas formações, suas lembranças, suas vivências, suas culturas. São impactados e impactam os cotidianos de diversas pessoas nos movimentos que realizam.

> A ideia de fluxos culturais em Bhabha (2013) surge a partir da construção dos sujeitos nesses fluxos, refletindo sobre como o discurso público tende a representar, por exemplo, o lugar dos trabalhadores imigrantes e refugiados, em termos de marginalidade, mas esses sujeitos estão localizados em um lugar social intersticial. (SOUZA, 2019, s/p).

Leituras acerca do assunto permitem que compreendamos as relações existentes entre esses migrantes/refugiados. Mesmo colocados em lugar marginal, a condição dessas pessoas não apaga seus hábitos, suas crenças religiosas e as línguas faladas, ou seja, elas ainda encontram maneiras e 'coisas' para continuar (res)existindo.

É notório que precisamos de políticas que garantam a cidadania desses migrantes em seus novos territórios. Mais do que isso, precisamos propiciar à sociedade uma forma de *'verouvirsentir'* o outro, criando situações de empatia e compreensão, inclusive de modo on-line. Isso porque acredito que sejamos capazes de nos afetarmos pelas experiências do outro sem, necessariamente, tocá-lo. Esse acolhimento nos fará refletir sobre quem é esse outro que chega, sendo que, ao passo que conhecemos e convivemos com essas narrativas, passaremos a ter um entendimento de quem são esses estrangeiros e, assim, conversaremos a respeito dos preconceitos e da xenofobia *'dentrofora'* das escolas, universidades, empresas, dos lugares que circulam. Nesse contexto, permito-me expressar acerca do preconceito, que está presente no contexto dos refugiados e imigrantes. Para Bobbio (2002):

> O preconceito é uma opinião errônea, no entanto, trata-se de um erro mais tenaz e perigoso do que qualquer outro, pois é um erro que corresponde a sentimentos e interesses de um grupo em relação a outro. Assim, o preconceito é uma predisposição em creditar como verdade algo que é um interesse ou um sentimento irrefletido. (p. 103, *apud* ANDRADE, 2006, p. 99).

Neste cenário, vamos entender e tratar refugiados e imigrantes como esses sujeitos que se deslocam no *'espaçotempo'* motivados por inúmeras possibilidades. Porém, o que levamos em consideração são os processos que carregam nessas caminhadas e os impactos que sofrem em seus cotidianos e como impactam os cotidianos de milhares outros. As próximas perguntas

que buscaremos responder são: quais as imagens desses imigrantes? Como essas imagens tão bombardeadas pelas mídias chegam às salas de aula?

2.2 Fazendo currículos com imagens e com conversas

A respeito dos currículos, Soares *et al.* (2017, p. 43) afirmam:

> São *'espaçostempos'* de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os *'temposespaços'* escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo, nem nunca terá.

É de extrema importância esclarecer que os currículos são muito mais que as linhas programadas de um documento mínimo, formatado e preestabelecido. Pensamos que estas ferramentas vão muito além disso e, mais, são tecidas e ressignificadas em todos os instantes. Notório que estamos sujeitos às interferências macropolíticas e micropolíticas, pautadas, muitas vezes, como os planos de governos. No entanto, é muito difícil, acredito que impossível, controlar as intercessões em sala de aula. As coisas simplesmente acontecem.

Notícias, novelas, vida pessoal, pandemias… se tornam pauta nos variados cotidianos nos *'dentrofora'* da escola e, retomando a escrita de Soares *et al.* (2017), *não têm governo, nem nunca terão.* Os fios entrelaçados dos cotidianos não respeitam as lógicas capitalistas e mercadológicas do poder hegemônico. Criam seus próprios subterfúgios. Vigiam-nos, atacam-nos, cerceam-nos. Porém, sempre encontraremos as resistências e as criações, em forma de uma piada, um trabalho, um desenho, um poema, um texto, uma fala, uma pesquisa, sendo que até um gesto já evidencia nossos pensamentos.

> O temor, o desprezo, a rejeição e o ódio ao que nos provoca, nos desestabiliza, ao que não se deixa aprisionar e conhecer, pondo em cheque nossas certezas, tem tornado os dias difíceis nas instituições de ensino em que trabalhamos. Tais sentimentos negativos se consubstancializam, quase sempre, em ameaças que querem amedrontar, calar, insistindo em intimidar quem escapa, difere, destoa, quem opta por resistir às subjetividades e à moral burguesa. Ameaças que se atualizam diariamente contra os que não se dobram, não se subordinam, não se deixam enquadrar. Essas ameaças atendem por muitos nomes: censura, mordaça, processo, denúncia, intimidação, assédio, disciplinarização, normalização, cura (SOARES *et al.*, 2017, p. 36).

Essas sensações vividas nos últimos anos, sem perspectivas de melhoras futuras, são traços profundos em nossos currículos e, ao mesmo tempo, os modificam, buscando uma escola cada vez mais rígida e controlada e impondo aos professores e professoras um papel apenas de mensageiros de um conteúdo. Essas mudanças, todavia, corroboram aquilo em que mais acreditamos, a pluralização dos professores e professoras, bem como seus papéis nos *'espaçostempos'* escolares.

Com o avanço tecnológico, fica nítido que os professores e professoras já não são os únicos detentores (com exclusividade, claro!) do acesso ao conhecimento. No contemporâneo, com as multiplicações de aparelhos tecnológicos, como os *smartphones*, e disseminação da *internet*, os dados, informações e conteúdos ficam mais acessíveis aos estudantes. É perceptível que, hoje, faz parte da *'práticateoria'* dos professores e professoras em sala de aula conectar conhecimentos, trazer questionamentos, incentivar a criatividade e a resolução de problemas, enfim, fornecer estímulos e mediar conflitos sociais.

As escolas, hoje em dia (*e nem em tempo nenhum!*), não são os únicos *'espaçostempos'* de criação de *'conhecimentossignificações'* e de *'fazeressaberes'*, nem de estudantes, nem de docentes. São *'espaçostempos'* formais, como as universidades, mas os saberes e, principalmente, as trocas de saberes, são realizados em muitos outros *'espaçostempos'*; o tempo todo estamos em conexão com outros e *'aprendendoensinando'* algo. Como foi dito no capítulo anterior, as redes educativas que por nós perpassam, criam, recriam e produzem inúmeros *'conhecimentossignificações'*. Ferraço (2007) compreende que esses movimentos de troca de *'fazeressaberes'* se dão em meio a muitas tessituras. Em suas palavras,

> os currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de *saberesfazeres*. (FERRAÇO, 2007, p. 76).

Lopes e Macedo (2011, p. 105) vão nos esclarecer sobre a "Teoria da transposição didática e da recontextualização" e descrevem que a escola não é um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas "participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fim de ensino". Deste modo, compreendemos como os currículos são tecidos dia a dia – reconfigurando-se a cada manhã nas salas de aulas. Apesar do conteúdo disponível, há um novo filme interessante para indicar e comentar; apesar da matéria do dia, tem um vírus que circula no mundo inteiro, modificando a rotina de milhares de pessoas; apesar

da prova ou do teste, ocorreu o atentado a uma escola pública de São Paulo sobre o que precisamos conversar. Assim, rotineiramente, tecemos *'conhecimentossignificações'*.

> [...] é um processo inerente à circulação de discursos e textos, pois quanto mais circulam mais se multiplicam diferentes leituras contextuais. Novas interpretações se fazem e com isso novos sentidos são produzidos, para atender a outras necessidades pedagógicas, sem que necessariamente essas novas finalidades possam ser consideradas negativas ou o conhecimento produzido possa ser considerado um erro ou uma deturpação. Assumir o discurso pedagógico como uma instância discursiva própria, ainda que compatibilizada às exigências sociais da sociedade mais ampla, abre espaços para compreendermos a pluralidade de saberes que circulam no contexto social. Mais que isso, permite conceber que a recontextualização [e] pode se desenvolver pela produção de híbridos culturais. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 106).

Na atual conjuntura em que estamos marcados por situações complexas e pouco fáceis de serem resolvidas, encontramos em Certeau (2007, p. 248) muitos pensamentos às indagações vividas: "existe, então, uma cultura de violência que tem oscilado entre a pulsão de devorar e o terror de ser comido". Observamos essas práticas e usos buscando forjar nossos currículos de acordo com seus interesses. A cultura do ódio, da individualidade, da meritocracia ganha destaque e é praticada e vivida pelo poder hegemônico. A cultura "do quem quer consegue (trabalha, estuda)" e não se precisa do Estado para isso. Um ideal de Estado mínimo e ultraliberal econômico.

A resistência contra esse poder hegemônico é vivida todos os dias. São, em nossos cotidianos, que tecemos as criações, apesar de tantas dificuldades (im)postas. *'Práticasteorias'* são vivenciadas em sala e no *'dentrofora'* da escola, contribuindo assim para que vagalumes (DIDI-HUBERMAN, 2011) continuem propagando luz em tempos sombrios.

Com a leitura de Didi-Huberman, aprendemos como esses pequenos seres de luz própria, lutam e resistem para ainda permanecerem brilhantes, levando luz a outros *'espaçostempos'* e sobrevivendo a essa agenda neoliberal e cheia de espetacularizações. Nela, as forças hegemônicas, em todos os lugares, permanecem exercendo suas relações de poder, fiscalizando e agindo dentro das salas de aulas e nas relações tecidas entre *'docentesdiscentes'*. Precisamos subverter o currículo mínimo exigido e, para tanto, é preciso acharmos espaços na agenda de um calendário tão sufocado e externamente vigiado.

A cultura do espetáculo muitas vezes nos impede de sentir, ver que "quando a noite é mais profunda, somos capazes de captar o mínimo clarão, e é a própria expiração da luz que nos é ainda mais visível em seu rastro, ainda que tênue." (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 27). Desta forma, acreditamos ser o papel do professor nesta sociedade altamente transformador por novas formas de relações e tecnologias. Os currículos se configuram de modo meandrado,

dialogando com o mundo e os *'espaçostempos'* vividos e todas as tecnologias que nos circundam. Em tantas realidades diferentes, seria impossível ter um currículo único e mínimo que atendesse a todos, por isso nossa defesa em relação às multiplicidades existentes e aos currículos trabalhados no plural: os currículos, os múltiplos currículos.

> Ao refletirmos sobre currículo, entendemos que nessa sociedade a hegemonia numa perspectiva discursiva irá nos apontar várias possibilidades: (a) investigar a desestabilização da noção "de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos", bem como de "projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social", além de problematizar a centralidade do sujeito, com identidades fixas, defendendo a impossibilidade de "projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida" (LOPES, 2012, p. 4 *apud* HONORATO, PEREIRA & RODRIGUES, 2019, p. 2).

Assim, "pensamos em currículo, então, como movimento, como fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado, medido e comercializado como pretendem os defensores da BNCC" (FERRAÇO *et al.*, 2019, p. 8). Acreditamos em currículos como tessitura diária, "criação cotidiana, lembrando que toda criação é singular, nunca individual." (FERRAÇO *et al.*, 2019, p. 10).

Neste cenário, onde percebemos que os currículos podem (e devem) dialogar com muitos artefatos possíveis, trazemos as imagens, em primeiro plano, para essa tese, como potencializadoras dos nossos processos de *'aprendizagemensino'*. Sobre elas, concordamos com Machado (2001, *apud* ALVES *et al.*, 2019, p. 23), quando asseveram que

> se desenvolve a tese (fartamente documentada iconograficamente) de que a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela, provavelmente, não teria sido possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina.

Nos cotidianos, as "imagens podem ser significadas como superfícies de inscrição que produzem sentidos, nunca totalizantes e fechados em si" (LOPES, 2018). "São discursos passíveis de diferentes leituras que podem produzir diferentes significados" (DESTRO *et al.*, 2019). Embora discordemos que as imagens são lidas, nos encontramos nessas múltiplas produções que fazemos uso das imagens. A cada um, de acordo com suas redes e vivências, a(s) imagem(ns) tomam diferentes signos e *'conhecimentossignificações'.* Os sentidos surgidos para uma mesma iconografia podem, muitas vezes, ter vários entendimentos, sentidos opostos ou, ainda, nenhum sentido.

As imagens tornaram-se protagonistas no último século. Estampam todas as cidades do mundo em *outdoors*, *merchandisings* e propagandas. Aliadas a pequenos textos, correm o ciberespaço em formato de memes[9], espalham-se feito os vírus. E têm resultados impressionantes e, muitas vezes, devastadores, como nas eleições presidenciais de 2018. É possível, inclusive, o uso das imagens em formato de clichês (GUERÓN, 2011), como métodos de reprodução cotidiana para hiperbolizar um contexto ou um acontecimento.

Começo, assim, explicando como se deu a tessitura desta tese no que diz respeito ao projeto desenvolvido com os estudantes: conversamos, em aula, sobre os procedimentos da turma e pedi que buscassem em qualquer lugar – ciberespaço, jornal, revista – saber um pouco sobre imigrantes e refugiados. Seguindo essa proposta, de acreditarmos no poder das imagens na sociedade contemporânea, pedi aos estudantes das minhas turmas do terceiro ano do ensino médio que levassem para a sala de aula, em um determinado dia, uma imagem que representasse esses aspectos que mais os afetaram em relação a essa temática.

Desta maneira, entendemos que os encontros com as imagens possibilitavam mais que uma explicação taxativa do que seriam imigrantes e refugiados para a geografia. Compreendemos que essa "maneira de se estudar onde a imagem não serviu para ilustrar um texto explicativo, como comumente é utilizado na escola, mas sim onde a mesma impulsionou uma interpretação e uma pesquisa acerca do que foi fotografado. A imagem era o destaque e não o texto" (MACHADO *et al.*, 2019, p. 182). A partir daquele encontro de imagens, formaríamos os nossos pensamentos acerca das questões migratórias.

Uma das minhas constatações mais interessantes foi o companheirismo dos estudantes. Explico: existe uma visível limitação de acesso a tecnologias nas escolas públicas estaduais do estado do Rio de Janeiro. Muitos estudantes não têm comida em casa, quiçá impressora ou dinheiro para impressão em lojas especializadas. Impulsionados pela minha fala de que essa tarefa valeria pontos no final do bimestre, os estudantes se organizaram e se ajudaram, formando uma rede de apoio. Dentre tantas limitações, nenhum deixou de selecionar a imagem e pesquisar sobre o assunto.

O trabalho foi realizado em duas turmas, nos dois terceiros anos do ensino médio – o da manhã e o da tarde. O terceiro ano matinal tinha quase cinquenta estudantes, mas era incrível a adesão deles a todo o trabalho proposto. Era uma turma que, inclusive, fugia à normalidade de

[9] Usado num contexto coloquial e não especializado, o termo *meme* significa apenas a transmissão de informação de uma mente para outra. Este uso aproxima o termo da analogia da "linguagem como vírus", afastando-o do propósito original de Dawkins, que procurava definir os memes como replicadores de comportamentos.

uma escola pública da periferia: não tínhamos problemas de falta e evasão, os estudantes eram assíduos e participativos. No dia em que combinamos de levar as imagens e uma breve pesquisa sobre migrantes/refugiados, não houve faltas. Propusemos-nos sentar em roda e, imagine o desafio: fazer uma roda com quase cinquenta estudantes! Mais adiante, retornaremos a esse ponto tão especial da pesquisa.

Na turma da tarde, não tínhamos muitos estudantes, cerca de uns 20, mas ainda assim eram faltosos. No dia da nossa conversa acerca das imagens, éramos uns dez, contando estudantes e professor. Parecia que os estudantes combinavam de revezar as faltas. De qualquer modo, eram muito participativos e questionadores. Mesmo com poucos, conseguimos realizar um trabalho satisfatório e que gerou bastante discussão. Questiono-me se o fato do número reduzido de estudantes permitia o aprofundamento maior no que diz respeito ao desenvolvimento dos temas propostos. Lembrava, porém, ao mesmo tempo, da turma da manhã, com um quantitativo muito maior, sendo que o trabalho era tão bom quanto. Fato que existia menos tempo para todos falarem, mesmo assim, conseguimos fazer um encontro que foi além das expectativas.

Em virtude desse entendimento sobre as imagens, consideramos que as fotografias trazidas pelos estudantes e com enorme diversidade autoral representam as imagens que vamos conversar, são símbolos e representam esse entrelaçamento de sentidos e sentimentos (nesta tese, abordaremos as fotografias trazidas como imagens). No entanto, mais do que esses 'usos', são os atravessamentos que causam em quem se depara com a foto e com todos os *'conhecimentossignificações'* possíveis. Caldas *et al.* (2019, p. 2), nesse sentido, apresentam os pressupostos postulados por Kosoy (2001) acerca das ferramentas, a intencionalidade e os póstumos dessas fotografias em nossas vidas:

> O autor defende ainda que toda fotografia tem atrás de si uma história e afirma que olhar uma fotografia do passado e refletir sobre sua trajetória é situá-la pelo menos em três etapas. Na primeira, pensar que houve a intenção, que certamente partiu do próprio fotógrafo ao perceber um motivo para fazê-lo. Consequentemente, a sua segunda etapa é o registro materializado na fotografia, e, por último, o autor fala dos caminhos percorridos por essa fotografia, fala das mãos que a tocaram, dos olhos que a apreciaram, das emoções despertadas. *Toda fotografia é um resíduo do passado*.

Mais do que uma parte de um passado, as fotografias/imagens, no contexto das salas de aulas, ganham conotação de 'personagens conceituais' e permite criarmos *'conhecimentossignifcações'* múltiplos acerca das movimentações das pessoas pelo mundo.

2.3 *'Práticasteorias'* cotidianas: a circulação da ciência e os *'conhecimentossignificações'* produzidos

Para compreendermos como esses artefatos tecnológicos e culturais são tão imprescindíveis nos cotidianos escolares, recorremos a duas fontes. A primeira delas é Maria Jacintha Vargas Netto (2016), em seu livro acerca das as tecnologias com possibilidades de tecer educação com ternura e a novos aparatos midiáticos. A segunda é Alessandra Caldas (2015), em sua tese acerca da circulação científica e a potência de se divulgar em diversos *'espaçostempos'*. Os estudos dessas duas autoras nos permitem avançarmos em nossos processos formativos, pois, neles, ambas afirmam que há meio e informação nas diversas redes (inclusive na *internet*).

Netto (2016, p. 17) pensa acerca de como as tecnologias modificaram nossas relações com os cotidianos, especialmente quando discute a questão da democratização das redes e das informações, "como, por si só, a rede neutralizasse as desigualdades e as infelicidades". Quando tratamos das escolas públicas de periferia no Brasil, sabemos que o espraiamento da igualdade é quase nulo. Mesmo assim, é possível perceber a diversidade existente nesses *'espaçostempos'* de muitos cotidianos (co)existentes. E outra questão que chama igualmente atenção é a solidariedade presente entre os estudantes. Eles se ajudam, corroboram o processo de *'aprendizagemensino*' com os professores e professoras, e é nessa potência de encontros que conseguimos trocar *'fazeressaberes'* e produzirmos inúmeros *'conhecimentossignificações'*.

A autora nos desafia a pensar que grande parte desses estudantes chegam à escola afetada por essas tecnologias, como os *smartphones* e as redes sociais (vinculadas à *internet*), e nos convida a refletir como a pedagogia tem lidado com esses múltiplos canais e polos de emissão e recepção de informações. O que observamos, a cada dia, é que mais e mais as trocas por esses meios são fluidas, efêmeras e afetam a todos ordinariamente.

Assim, questionamos junto a autora Netto (2016, p.33): "como o *gesto pedagógico* tem buscado pensar esses tantos *gestos tecnológicos*?". Quais são os 'usos' feitos por nós, *'praticantespensantes'*, em relação à associação dos nossos estudantes em suas múltiplas redes? Perceptível que, mesmo em suas limitações, nossos estudantes estão inseridos nesses fluxos e nas mais variadas redes educativas, além de, também, se situarem nas redes sociais da *internet*. Alguns em grau mais intenso, outros menos. Reflexo dos muitos brasis coexistentes. Pensar as tecnologias como artefatos curriculares é uma necessidade latente, e, no nosso grupo de pesquisa, é uma das coisas que ouvimos da nossa orientadora: "é que não dá para deixar pra depois! É preciso ser agora!".

> [...] as imagens e sons a partir do digital em rede nos revelam potencialidade da invenção de outros mundos. No mesmo movimento, práticas educativas constituídas como narrativas podem produzir uma abertura para a possibilidade de criar novas formas de mundo, de vida e de pensamento, dito de outro modo podem produzir a fabricação de estéticas, ou seja, a criação de formas de ver o mundo, de estabelecer relações, de pensar, de sentir. As estéticas, aqui, devem ser compreendidas em seu sentido amplo [...] (NETTO, 2016, p. 41).

Dessa forma, acreditamos que os usos feitos, através dos *gestos pedagógicos*, podem ser essenciais nos processos formativos e de *'aprendizagemensino'*. Quando propus as atividades aos estudantes, conversamos acerca das possibilidades reais – digo, acesso às tecnologias – em torno de sua realização e, por mais que elas não soassem fáceis, os estudantes acreditaram na viabilidade do seu desenvolvimento e sabiam a quem recorrer diante das dificuldades e da necessidade de orientação.

Existia uma limitação na impressão das imagens dos migrantes e refugiados – tanto que, no dia da nossa conversa, foi possível observar as trocas dos/entre estudantes –, mas sabiam como fazer, como pesquisar, como se manterem informados sobre assunto. E, quando não tinham acesso à *internet* em suas casas – problema comum ainda no Brasil periférico – sabiam onde poderiam conseguir realizar a atividade proposta para a aula. Ou seja, a dificuldade de acesso a artefatos tecnológicos eram maiores que as limitações dos manuseios desses artefatos tecnológicos.

Barbero (2000, p. 86) trabalha com a ideia de que crianças e jovens possuem "facilidade de entrar e manipular a complexidade das redes informáticas" (p. 86). Ele ainda vai além, para o autor, os adultos muitas vezes "desvalorizam e tornam obsoletos muitos de seus saberes e habilidades" (p. 86). Assim, somos levados a pensar que as atuais gerações de crianças e jovens já nascem sabendo lidar com as novas tecnologias. Todo o aparato tecnológico causa curiosidade, expectativa e rebuliço nas crianças, o que reforça a análise de Barbero (2000).

Por meio dessas novas tecnologias, que chegam na velocidade da luz, podemos ter acesso a informações, imagens, filmes, músicas… muitas produções que nos permitem criarmos nossas aulas e nossos encontros. Concordamos com Netto (2016) quanto às necessidades vivenciadas por esses *gestos tecnológicos*, que podem contribuir com as tessituras de currículos e as práticas pedagógicas nas escolas. A autora ainda nos faz refletir com a pergunta: "Em tempos de digital em rede o que significa ser professor?" (NETTO, 2016, p. 83). Portanto, ela nos desafia a (re)pensar como nos comportar e agir perante as borbulhas de tantos artefatos tecnológicos, que ultrapassam os muros da escola e 'invadem' nossos cotidianos e currículos. Eu prefiro pensar que é questão de soma. Mas reconheço as limitações do acesso igualitário e da falta de um tempo para nos dedicarmos ao manuseio dessas possibilidades.

A respeito dessa nova demanda, penso que podemos criar uma relação dicotômica, de sermos indiferentes à sua existência e aos seus desdobramentos em nossas vidas, como nas tarefas, no entretenimento, na comunicação. Acredito que, tão logo e tão cedo, será importante, na rotina da escola, discutir os usos das tecnologias. Não adianta a proibição nos *'espaçostempos'* escolares, é importante o diálogo, o uso consciente, o aprendizado em lidar com a tecnologia e a comunicação proporcionada na escola e, mais especificamente, na sala de aula.

A historicidade das tecnologias na ambiência escolar é repleta de proibições. Em 2002, foi criada a primeira lei que proibia o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula – em Minas Gerais (RODRIGUES *et al.*, 2018). Outras leis seguiram o fluxo desta e proibiram a utilização desses aparelhos. Tratam-se de leis orgânicas municipais que proliferaram de norte a sul do país. A partir daí, determinações estaduais e federais acompanharam os municípios. Diante disso, o que justificaria a criação destas leis? Quais os perigos que os avanços tecnológicos, como celular e outros artefatos eletrônicos, implicam na compreensão dos processos educativos? É notório que os *'espaçostempos'* escolares negam os avanços técnicos e tecnológicos que se produzem. Existia uma tentativa de limitar os currículos escolares, não dialogando com os progressos sociais presentes.

> Se por um lado a sociedade caminha na busca pela construção de relações cada vez mais dinâmicas e flexíveis, através de práticas inovadoras; por outro lado, a escola fica aprisionada por uma legislação proibitiva, que colabora ainda mais para tornar o espaço escolar obsoleto em suas práticas educativas. (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 111).

Pensamos que, a respeito dessas normas proibitivas, desacredita-se nos usos das tecnologias contemporâneas que fazem parte dos nossos cotidianos no *'dentrofora'* da escola, criando um espectro protetor que não permite à escola se utilizar desses artefatos. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47). Buscamos em Paulo Freire (2003), pois, entender que os processos formativos nos acompanham em todo momento, e é importante estarmos dispostos a aprender juntos com os estudantes os usos que podemos fazer desses artefatos.

Como docentes, devemos investigar como os usos de celulares e *smartphones*, por exemplo, que é o que temos de mais disseminado, como um artefato tecnológico e linguagem multimodal, atribuem valores formativos e criativos nos processos de *'aprendizagemensino'*. A discussão referente aos usos das tecnologias precisa ser produção dos *'espaçostempos'* escolares: as horas propícias, a busca por fonte confiável e verificação das *fake news*, o modelo

de realização de uma pesquisa on-line, a ética nas relações interpessoais proporcionadas pelas redes sociais da *internet* – há uma urgência em transformar e criar novos currículos que dialoguem com a realidade de *'docentesdiscentes'*. Os estudantes e os professores se relacionam para além dos muros da escola nesse contexto em que existem muitos encontros físicos e outros virtuais. Rodrigues *et al.* (2018) nos atentam para essas relações:

> É inegável que a inserção das tecnologias no contexto educacional necessita ser reconhecida, e pensada, de modo a estabelecer momentos de comunicação inteligente, através de projetos que flexibilizem as diversas vias de interação entre educandos e educadores, oportunizando a vivência de um processo comunicacional entre seus pares, bem como possam tornar favorável o uso potencial dos diversos recursos e funções dos aparelhos celulares, como, por exemplo, atividade de captura e edição de imagem e vídeo, organização de listas musicais, agenda virtual, recursos da tv, e/ou aplicativos com diversos serviços disponíveis e gratuitos (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 117).

Os usos das tecnologias em sala de aula ainda são de difícil compreensão nas chefias imediatas das escolas públicas, mas, especialmente, das privadas – com todas as suas camadas de vigilância. Acreditamos que isso se dá porque não se explora a fundo a potência das tecnologias. Na década de 1990, por exemplo, com a criação da TV Escola, foram distribuídos aparelhos de TV, antenas parabólicas, vídeo cassete e receptores de canais de TVs educativas, com intuito de promover uma possibilidade de incorporar as tecnologias nos cotidianos escolares. Esses equipamentos, porém, ficavam engavetados, aprisionados, sem uso, ou com usos restritos apenas para cumprir um manual curricular. Existia uma crença limitante na operacionalidade de tais equipamentos que, interessantemente, faziam parte da casa da maioria dos brasileiros. Inclusive, há quem dissesse que poderiam substituir professores.

Contudo, hoje em dia, com o progresso dos *smartphones*, banda larga e as redes sociais da *internet*, percebemos que não há mais controle acerca desses usos em *'espaçostempos'* escolares. É uma realidade que assusta professores e gestores, pois não restringe o que é capturado, enviado e viralizado nas muitas redes sociais da *internet*. Mesmo com tantas proibições, as tecnologias estão presentes no chão das escolas. E ainda não se sabe como transformarmos isso em potência criativa curricular. É fato que muitos docentes já se utilizam destes recursos, mas são *táticas* (CERTEAU, 2014) próprias, criadas e produzidas em suas ações pessoais.

O sistema educacional brasileiro posa de pós-moderno e de uma educação na era pós-mídia criando canais educativos, plataformas nas secretarias de educação de municípios, estados e federação, fenômeno, inclusive, que se tornou comum nas escolas privadas, ainda mais em época de pandemia. No entanto, ainda fazemos usos limitados e ditatoriais com as

redes de *wi-fi* e banda larga, ainda restritos aos grandes centros, enquanto que a própria tecnologia dos celulares disponibiliza um exercício de autonomia, por criar sistemas intuitivos e de fácil operacionalidade. No Uruguai, por exemplo, as redes de *wi-fi* são gratuitas e acessadas em vias públicas, mostrando um governo facilitador do acesso às redes da *internet*.

É rotineiro no *'dentrofora'* das escolas que as direções e chefias diretas atuem como patrulhas e fiscalizem os usos das tecnologias em suas dependências, demonstrando um sistema disciplinador estruturado, como se as tecnologias fossem a sua inimiga número um. Entendemos que cada *'praticantepensante'* precisa ter autonomia para decidir quais são os melhores usos das novas tecnologias, mas o que estamos relatando diz respeito ao quanto as políticas de currículos não só negligenciam esses artefatos, mas também o demonizam.

As escolas fazem usos da tecnologia em alguns momentos, cobram manejo em trabalho de pesquisa, mas, de fato, ainda não incorporaram as novas tecnologias em suas *'práticasteorias'* cotidianas. Em muitas instituições, públicas e privadas, os currículos 'oficiais' e mínimos não dialogam com esses, nem tão novos, artefatos. É necessário ampliar esta conversa nas redes educativas acerca da importância dos usos que podemos fazer socialmente, sejam eles bons ou maus, entendendo, inclusive, das responsabilidades que temos uns com os outros, sobretudo, quem relação ao que publicamos como produção, criação, reprodução e replicação de mensagens, imagens sons, imbuídos de intencionalidades.

Buscamos em Caldas (2015) maneiras de reafirmar a importância dos artefatos tecnológicos se tornarem artefatos curriculares, pois cremos que é possível uma aproximação válida e potente entre as escolas e as novas formas de se divulgar e produzir ciências. Em seus escritos, a autora ratifica a necessidade e relevância dos *'espaçostempos'* cibernéticos, possibilitando os acessos pelos usos dos tecnológicos:

> Os *espaçostempos* cibernéticos surgem não apenas como uma ferramenta, mas como possibilidade para se inventar outros modos de comunicação e diversas redes educativas que em muito diferem dos modos usados nas mídias clássicas, em seu interior todas as mensagens se tornam interativas. Isso vai indicando, de modo crescente, que os processos pedagógicos e curriculares desenvolvidos nas escolas, necessariamente, precisam ser compreendidos nas relações que mantêm com as tantas redes educativas em que seus *praticantespensantes* estão imersos. Esses acontecimentos, permitindo uma plasticidade diversa da então dominante quando os modos de transmitir e de *aprenderensinar*, mostram a possibilidade e necessidade de metamorfoses imediatas e constantes, exigindo agilidade outras para quem conduz ou articula esses processos. (CALDAS, 2015, p. 22-23).

Deste modo, compreendemos a importância da ambiência virtual (SANTOS, 2014) também como um canal possível para tecermos *'conhecimentossignificações'*. Precisamos reconhecer que o mundo conectado em redes nos trouxe muitos benefícios e um deles é a maior

circulação de *'fazeressaberes'* nas redes, de modo que nossos textos, nossas pesquisas e nossas *'práticasteorias'* cheguem a lugares em que jamais imaginamos. São compreensíveis os temores e as dúvidas acerca dessas novas práxis, no entanto, são igualmente comprovados o maior alcance e a facilidade de permuta entre cientistas.

Não me cabe, nesta tese, fazermos um apanhado histórico dos processos de evolução dos meios de comunicação e *streaming*. São notórios, todavia, os avanços para os professores terem acesso a novos conteúdos, pesquisas e produções. Reconhecemos os efeitos positivos da maior circulação científica, que atua não só em efeitos de profissionalismo, como também possibilitou e encurtou distância entre os afetos distantes. *A tecnologia aproximou os corações, vencida as distâncias chegam as informações…*[10].

> Através desses avanços tecnológicos possíveis com o desenvolvimento da comunicação e das questões que vêm colocando à educação e, em especial, aos currículos *praticadospensados*, várias descobertas científicas puderam ser conhecidas de um público bem maior através da divulgação de seus resultados, em especial com o aparecimento da televisão e da Internet, fazendo com que muitos levantassem: que papel teria a educação escolar no presente? O que esses movimentos trazem aos currículos escolares? [...] É dentro desse contexto que a internet vem sendo reconhecida como um veículo que, desde o seu surgimento, prioriza a disseminação de informações, em meio a trocas de vários tipos. Essas informações tornam-se disponíveis para toda a sociedade, incluindo pesquisadores, professores, alunos. De modo variado para públicos diferenciados, mas do mesmo modo acessíveis aos que dela fazem uso (CALDAS, 2015, p. 33).

Para os efeitos da escola, notamos que as interações também passam por transformações. Estudantes já não frequentam a biblioteca escolar ou a do bairro para fazerem uma pesquisa, como era comum em algumas décadas atrás, no nosso tempo escolar. A possibilidade de consulta a um universo de informações nas palmas das mãos de estudantes e professores e professoras provocou um movimento de nos perguntarmos quais os papéis que nos são atribuídos. Lidar com o imediatismo dos fatos, das notícias, de uma informação ou dado pode provocar mudanças significativas em nossas *'práticasteorias'* cotidianas.

Se, para a sala de aula, os processos imbricados são muitos e permeados de relatividade, para os professores e professoras que estão também atuantes nas pesquisas com Educação, os encontros com outras possibilidades se tornam ainda mais potentes. Partilha-se, busca-se e, de fato, tem-se uma maior possibilidade de acesso a outros *'espaçostempos'* e produções distantes. A *internet*, então, se torna mais um instrumento, um meio e uma possibilidade, inclusive para nos fazer pensar acerca dos seus efeitos em nossas pesquisas e em nossas salas de aulas.

[10] Samba Enredo da GRES Acadêmicos da Rocinha em 2005, que trazia como tema a tecnologia.

Em minhas *'práticasteorias'* cotidianas, percebo que minhas ações em sala de aula estão atreladas e, arrisco a dizer, dependentes dos mecanismos tecnológicos possíveis para auxiliar no processo de *'ensinoaprendizagem'* e nas trocas de *'saberesfazeres'*. Surfar a onda das pesquisas com os cotidianos nos remete a encontrar possibilidades em muitos artefatos usualmente manipulados por *'docentesdiscentes'*.

Caldas (2015) ainda descreve a importância dessa circulação científica que, como um rizoma, espraia-se em direções inimagináveis e tão distantes, a ponto de chegar a lugares que nem podíamos supor e que provocam inúmeras interações. Os artefatos tecnológicos, assim, são instrumentos potentes para as produções científicas e necessários ao momento que presenciamos.

> Os movimentos que vamos percebendo na pesquisa que realizamos, basicamente, valendo-nos da Internet, nos indicam que existe intensa circulação de conhecimentos e significações científicas, em Educação. Essa circulação vem estabelecendo "conversações científicas" que implicam processos múltiplos de partilha, crítica, recusa, afiliação, alargamento, reelaboração, apropriação, tradução, negociação e, permanentemente, a produção coletiva de conhecimentos e significações que nos permitem melhor entender o que quer que, como pesquisador, estejamos procurando entender. (CALDAS, 2015, p. 39).

2.4 *'Versentirpensar'* as imagens – conversas em produção

> Olhar para a Internet como uma rede de trocas e como uma rede na qual inúmeros processos educativos ganham forma e "acontecem" significa observar as articulações que ocorrem no seu interior, a partir de conexões diversas formadas, de relações entre seus múltiplos e tão diferentes *praticantespensantes*, articulados em diferentes processos. Os modos de trocas nas redes, entendidos sob uma perspectiva da sociabilidade humana, permitiu colocar em evidência as trocas horizontais que fluem nas mais variadas direções, sem centros, sem começos ou fins determinados. Entendemos, ainda, que isto sempre aconteceu, mas que o aparecimento das mídias contemporâneas permitiu compreender melhor esses processos pela sua "exacerbação", ou dito de outro modo, pelo aumento exponencial das trocas.
> Com a pesquisa em realização, vamos compreendendo que os conhecimentos e significações produzidas pelas ciências não está restrita às universidades, com seus laboratórios e seus grupos de pesquisa, mas mantêm inúmeros contatos com a produção de conhecimentos e significações que são produzidos pelas múltiplas e diferentes trocas que incluem inúmeros *praticantespensantes*. Desse modo, vamos percebendo que os "mundos científicos" vão incluindo – quer queiramos ou não; quer consigamos percebê-lo ou não: as equipes de pesquisadores; os resultados de pesquisas; as "crenças" científicas; os artigos publicados; as discussões em congressos; as aparições de *praticantespensantes* nas várias mídias, sejam eles pesquisadores ou não; mas também, aqueles que os veem, leem, discutem, respondem em escritos diversos, republicam em mídias específicas. (CALDAS, 2015, p. 40).

A autora supracitada nos faz pensar acerca dos conhecimentos horizontalizados. Em tempos de popularização e facilidade de acesso às redes da *internet* (mesmo que não seja igual

para todos!), é possível dizermos que os estudantes têm maior acesso aos conteúdos, dados e informações e, quando chegam às salas de aula, têm consigo todas as suas redes educativas inerentes aos mais variados assuntos e temáticas.

Em nosso encontro para conversarmos acerca dos refugiados e imigrantes, pedi aos meus estudantes do 3º ano do ensino médio que buscassem nas suas redes educativas e nas suas redes de *internet* informações sobre o tema. Que procurassem fontes diversas acerca do assunto e levassem para nossa conversa uma imagem que representasse aquilo que eles pesquisaram.

Foram realizados dois encontros, um com a turma da manhã e a outro com a turma da tarde. Ambos foram realizados de forma muito similar: na sala multimídia (um *'espaçotempo'* reservado na escola para servir de muitas formas), formamos uma grande roda com as cadeiras, onde todos pudéssemos nos *'verouvirfalar'* ao mesmo tempo.

Como mencionado anteriormente, com a turma da manhã, foi um verdadeiro desafio, pois eram quase cinquenta estudantes em uma sala não muito espaçosa. O encontro foi gravado em áudio pelo meu próprio aparelho *smartphone*. A primeira questão que eu apresentei para os estudantes foi: quais foram seus métodos e maneiras de pesquisar o que eu tinha pedido? Alguns estudantes começaram falando da pesquisa feita no *Google*, que era o método que eles mais utilizavam para fazer as tarefas sugeridas pelos professores.

Da ferramenta estadunidense, usualmente utilizada como método de busca, foi possível chegar a outros sítios da *internet* que tratavam do tema da pesquisa, que era sobre a migração no mundo. Então, basicamente, a resposta repetida foi a de mecanismos de busca na plataforma *Google* e, depois, na aba buscar imagem ou buscar notícias, pois assim tinham certeza de que se tratava de uma foto verídica.

A minha próxima pergunta foi acerca da validade das informações. E a resposta dos estudantes era que não tinham muitas informações de como verificar se um conteúdo era falso ou verdadeiro. Eles apenas observavam que as informações se repetiam em mais de um sítio e se o sítio da *internet* parecia confiável. A partir daí, a conversa seguiu para um caminho de como podemos verificar as informações contidas em um sítio: sugeri que olhassem sempre as fontes das informações quanto aos órgãos que as produziram e, em caso de dúvida, entrassem diretamente no sítio da *internet* do órgão, pois assim procurariam no lugar original da informação.

Dito isso, os estudantes discursaram um pouco sobre quais seriam as diferenças entre migrantes e refugiados e, em um movimento coletivo, chegamos ao pensamento de que "são pessoas em deslocamentos, por muitos motivos, alguns pessoais e outros de sobrevivência". Interessante vermos que, mesmo em se tratando de um assunto abordado em muitos anos de

escolaridade e presente nas muitas mídias sociais – televisão, *internet*, filmes –, alguns estudantes ainda demonstravam limitações em entender a presença dessas movimentações, incluindo se tratar de algo muito distante da realidade deles.

Em nossa conversa, fui explicando que muitos de nós ou éramos ou convivíamos diretamente com esses migrantes, pois, no Brasil, também havia pessoas vindas de outros países, e o mais interessante, em Duque de Caxias – lugar da escola – também tinham muitas pessoas vindas de outras regiões do país.

Quando comentei sobre essas pessoas que se vinham de outras regiões do país, por variados motivos, mas que fazem dali um novo lugar para recomeçar, alguns estudantes começaram a contar suas próprias histórias de vida, pois, apesar de não serem eles de outras regiões, muitos tinham pais e avós vindos de outros *'espaçostempos'*. Foi muito interessante esse movimento de olhar para si: o refugiado, o migrante, não era mais o outro, distante, da imagem acessada pelo sítio da *internet*, mas era seu pai, sua mãe, seus tios, seus parentes tão próximos que era difícil vê-los como migrantes.

O reconhecimento enquanto filhos ou parentes de migrantes foi algo encantador, pois parecia que o currículo geográfico não os contemplava enquanto objetos de estudo. Conversamos acerca das dificuldades que essas pessoas podem enfrentar quando se deslocam para outros *'espaçostempos'* e quais os motivos de decidirem sair dos 'lugares raízes'. Alguns estudantes comentaram da difícil decisão que deve ser optar por buscar melhores qualidades de vida em outro estado. Porém, reconheceram que, para as pessoas que conheciam, isso tinha valido a pena. Descobrir novas possibilidades é estranho e incerto quando não se tem garantias do futuro.

Uma outra questão também repetida pelos estudantes é de que essas pessoas que saíram dos mais variados lugares, mas especialmente do Nordeste, no caso brasileiro – segundo percebemos em conjunto na aula –, falavam com nostalgia e saudosismo. Tratava-se de uma espécie de entrelaçamento de sentimentos conflitantes, entre o voltar e o achar melhor permanecer onde estão. Alguns estudantes mencionaram o fato de que, às vezes, é possível estarmos com sentimentos duplos acerca de nossas escolhas. Um estudante definiu sendo "a vida é uma eterna indecisão!".

Depois de conversarmos sobre os meios e as formas de onde e como procuraram acerca dos conceitos de migrantes/refugiados e o reconhecimento de alguns, enquanto filhos desses migrantes, indaguei sobre como foi possível levar as imagens para as conversas. Neste momento, percebi o quanto a escola pública é prova das muitas camadas sociais (co)existentes. A maioria não tinha impressora em casa. Desse universo, na verdade, somente cinco estudantes

tinham. Até brinquei com eles, dizendo que "dava para contar em uma mão!". A maioria conseguiu imprimir em lojas que realizavam impressão da *internet* ou de *pendrive*. Muitos, ainda, não tinham como pagar a impressão, então no dia, antes de iniciarmos a nossa conversa, eles pegaram as imagens com outros estudantes.

Ao levá-los para essa sala multimídia, que ficava no andar térreo da escola – nossa sala de aula estava situada dois andares acima – pude notar que os estudantes se movimentaram para dar as imagens para os que não tinham. Nesse momento, perguntei se eles tinham esquecido mesmo e a resposta foi de que alguns tinham se esquecido por completo (acontece!) e outros afirmaram não ter computador, não ter impressão, tampouco condições para pagar por uma. E foi um momento muito genuíno, pois os que tinham imagens a mais sabiam dessas dificuldades dos colegas e dividiram as suas justamente por compreenderem que outros não teriam como realizar a tarefa.

Ainda sobre isso, eu perguntei para aqueles que não tinham, se eles sabiam ao menos procurar essas informações, caso tivessem as ferramentas necessárias. Responderam todos que sabiam, mas que, infelizmente, o acesso deles era limitado, que a parte teórica da tarefa (a pesquisa acerca dos migrantes/refugiados) eles fizeram consultando o *smartphone*, que tinham acesso ou em suas casas, ou nas casas de parentes que tinham *internet* banda larga.

Com aquela vergonha inicial comum em toda a sala de aula quando os professores pedem aos estudantes para falar, eles ficaram mudos. Como de costume, para 'quebrar' um pouco o gelo, eu costumo fazer o barulhinho do grilo: 'cri… cri... cri…'". Assim, todos riram, relaxaram e perceberam que se tratava de uma conversa mesmo, que não havia 'segundas intenções' acerca do que estava acontecendo e nenhum julgamento ou avaliação sob suas falas.

Deste modo, um estudante mais corajoso deu início ao processo interativo, contando um pouco do que sentia quando via a imagem dele e as dos demais estudantes. Disse que se sentia aflito em ver como aquelas pessoas nas fotos saíam dos seus lugares de nascença para buscar viver em outros lugares. Como seria difícil esse processo, especialmente para as crianças, que deixariam suas escolas, seus amigos da rua…

Figura 2 - Imagens selecionadas pelos estudantes para a conversa acerca dos refugiados e migrantes

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Os estudantes comentaram ainda sobre o desespero das pessoas e a dor que elas transmitiam nas imagens por meio de suas expressões. Alguns mostraram-se chocados ao saber que todas aquelas se constituíam em ‘imagens reais’, pois pareciam retiradas da cena de um filme ou novela. A imagem abaixo foi uma das que gerou grande repercussão em função dos impactos do sofrimento vivido por essas pessoas. Era nítido, para os estudantes, que não existia escolha para essas pessoas. Trata-se de refugiados que tentavam resguardar suas vidas. Muitos disseram fazer o movimento de tentar se colocar no lugar dessas pessoas e disseram que não conseguiam expressar uma opinião a respeito.

Figura 3 - Imagem apresentada por um estudante para a conversa

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Neste momento, alguns estudantes falaram que estavam acostumados a ver essas imagens nas redes sociais da *internet* e nos telejornais, em casa, mas nunca tinham parado para pensar acerca dessas problemáticas e como elas interferem nos cotidianos de milhares de pessoas no mundo inteiro. O trabalho, proposto pela disciplina de geografia, foi uma maneira de reavaliarem o assunto e poderem sentir de perto o sofrimento dos envolvidos na situação.

Quando chegamos a essa parte, eu ‘usei’ uma fala de um dos filmes mais significativos para minha formação docente: “Hotel Ruanda”. Em uma das cenas do filme, que se trata sobre o genocídio de ruandeses por causa de desafetos políticos entre duas tribos rivais (Tutsis e Hutus), o comandante belga diz ao chefe do hotel, Paul Rusesabagina, que a ONU não iria interferir no confronto, ou seja, a matança entre os grupos rivais iria continuar. E o chefe do hotel indagou: Como isso poderia acontecer, se eles mandaram imagens dos confrontos sangrentos? Então, o comandante diz que as pessoas na Europa e em outros lugares do mundo, iriam assistir às cenas de suas casas, falariam “- Que horror!” e iriam continuar seu jantar. Abaixo, eu trago essa cena do filme que eu tentei retratar para os estudantes.

Figura 4 - Cena do filme ‘Hotel Ruanda’ mencionada em nossa conversa

Fonte: *Print Screen* do filme realizado pelo autor do Youtube.

Muitos estudantes concordaram com minha fala e disseram que o poder das imagens é realmente algo muito forte, nos trazem muitos sentimentos e sensações à tona, mas que todo somos tomados por essas imagens em diferentes *‘espaçostempos’*, diminuindo o impacto que elas causam. Ainda, complementaram, que esse exercício, como o do trabalho proposto, de busca de imagem, de estudo prévio sobre o assunto e pensar acerca e com ela, trouxe um movimento diferente. Conseguiram sentir e se colocar no lugar dessas pessoas, que pelas fotos, tanto pareciam sofrer. Alguns estudantes chamaram o sentimento de empatia.

Os estudantes apresentaram muitas imagens de crianças e jovens em situações extremas, e eu perguntei a eles: Qual o motivo de tantas fotos assim? Por que eles tinham escolhido aquelas fotos e não outras?

Figura 5 - Outra imagem apresentada por um estudante para a conversa

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

As respostas foram bastantes variadas, porém, tinham uma característica de compaixão pelas crianças. Não como se os adultos não trouxessem/causassem aquele sentimento de dor, mas imaginar que as crianças, com essa idade (como a da imagem), já passavam por essas situações, era algo muito estarrecedor. Viam-se nas fotos, viam seus irmãos, seus parentes pequenos. E não conseguiam imaginar como, tão pequenos, já tinham perdido tanto.

Alguns comentavam que as crianças são sempre alvo de muita comoção quando acontece algo de ruim ou pesaroso. Para eles, coisas tristes acontecem com todo mundo, mas, quando acontecem com crianças, ganham outro peso, a sensação de que a dor é aumentada. E o outro ponto tocado foi a ausência da infância. Nas fotos, parecia que essas crianças não tinham acesso a coisas básicas como escola, brincadeiras e alimentação. Um estudante usou a expressão “roubaram a infância delas!”.

Figura 6 - Terceira imagem destacada por um estudante para a conversa

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A Figura 6 traz a imagem mais reproduzida pelos estudantes. No total, quatro estudantes escolheram essa mesma foto. Talvez isso se deva por ter sido uma imagem muito disseminada nas redes sociais da *internet* e pelos veículos de comunicação de massa. Muitos contaram que já a tinham visto em outros momentos. Trata-se da foto do menino morto em uma praia turca, após um naufrágio de uma embarcação que tinha centenas de refugiados sírios fugindo da guerra. Pelo menos nove sírios foram vítimas fatais do acidente[11] em 02 de setembro de 2015. A imagem correu o mundo inteiro como símbolo da luta dos refugiados sírios.

Em nossas conversas, percebemos que enquanto procuravam as fotos para levarem à aula, essa era a imagem mais sugerida pelo *site* de busca (*Google*), o que nos motivou a discutir a seletividade midiática. Alguns estudantes acreditam que isso acontece por ser uma imagem "mais famosa" que outras. A estudante responsável pela escolha da imagem afirmou tê-la escolhido por lembrar de tê-la visto há alguns anos. Contou que, em suas redes sociais da *internet*, tinha observado 'memes', mas não com o sentido pejorativo ou 'brincalhão', como ela

[11] Disponível em: http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/foto-chocante-de-menino-morto-vira-simbolo-da-crise-migratoria-europeia.html. Acesso em: 20 out. 2020.

definiu, mas algo que tratava de algo sério. Enquanto ela falava, eu busquei na *internet* uma imagem que ficou muito guardada em mim.

Figura 7 - Ilustração de Iemanjá com o menino sírio

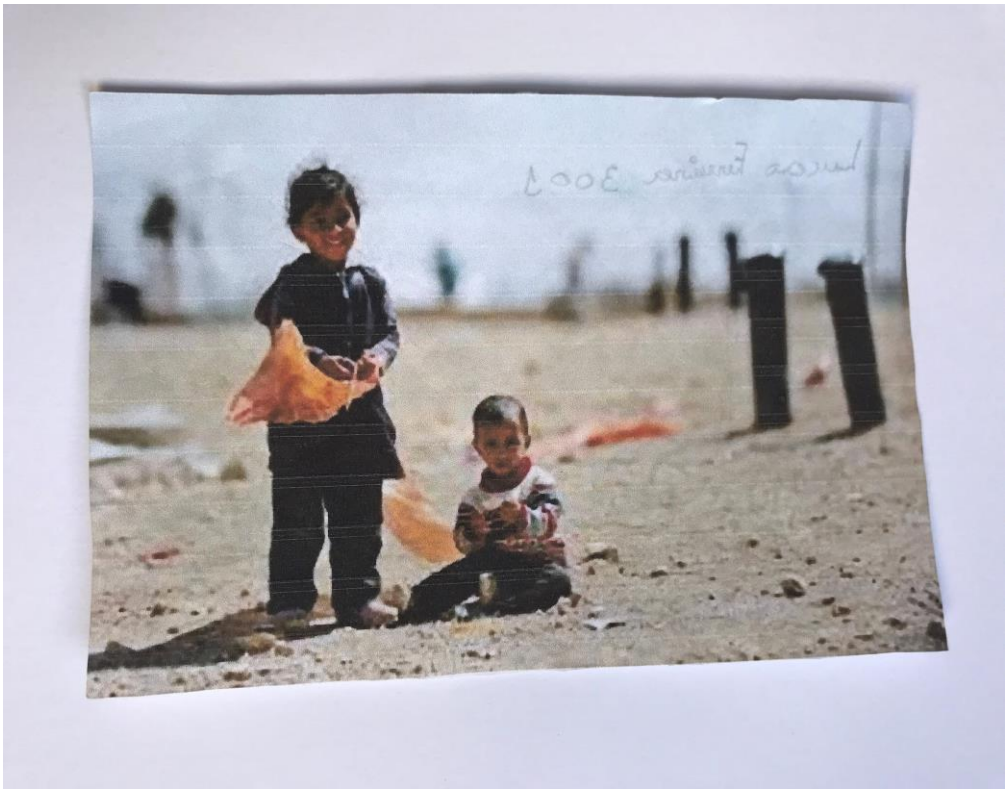
Fonte: Página do Facebook "A Magia do Axé"[12].

Assim que a estudante terminou de falar, eu comentei sobre a Figura 7, que eu também tinha visto no período e, inclusive, compartilhei em minhas redes sociais da *internet*. Os estudantes passaram o celular de mão em mão e acharam a imagem muito significativa e tocante, pela sensibilidade que se transmitia.

Ainda conversando acerca desses processos migratórios para o impacto causado na vida infantil, observamos algumas fotos, como a da Figura 8, que transmitiam a tranquilidade das crianças, muito provavelmente por não saberem a dimensão do que viviam. Segundo os estudantes, as crianças têm o *poder* de ressignificar as coisas com uma força e ritmo impressionantes, mais facilmente que adultos ou idosos. Mesmo nas dificuldades, não deixam de ser crianças.

[12] Disponível em: https://m.facebook.com/amagiadoaxe/photos/a.269774539757317/853260391408726/?type=3&__tn__=H-R. Acesso em: 20 out. 2020.

Figura 8 - Quarta imagem destacada por um estudante para a conversa



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Crianças ainda encontram *'espaçotempo'* para brincar, para se divertir, para criar algo, mesmo que as condições estejam tão adversas e difíceis. A Figura 8 transmitia a serenidade que somente a inocência das crianças pode proporcionar em tempos de horror. Os estudantes lamentaram pela falta de oportunidades que acompanhava essas crianças. E muitos tentaram se pôr no lugar delas, dizendo que nem conseguiam imaginar viver nessas condições.

A foto (Figura 9) foi uma das mais comentadas pelos estudantes por alguns motivos muito específicos. Os estudantes destacaram a presença da criança, carregada por um suposto um pai, e o grande quantitativo de pessoas num mesmo movimento de caminhada. Muitos falaram que imaginavam os migrantes numa jornada de ônibus, de carro, trem, até avião, mas estranharam o fato de muitos viajarem à pé. Conversamos sobre esse movimento de transição, pois aos estudantes foi preciso entender que muitos podiam usar modais, mas que muitos também faziam as travessias com seus próprios pés e isso aumentava os impactos potencialmente causados pelas travessias.

Figura 9 - Quinta imagem destacada por um estudante para a conversa

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Neste momento, eu pedi para que aqueles que tinham fotos que representassem esse movimento de deslocamento e caminhada pudessem apresentar. E alguns levantaram as fotos e comentaram que se espantaram com os processos vividos pela quantidade de pessoas que as fotos transmitiam. Em suas falas, pôde-se notar a surpresa com o quantitativo de vidas que foram abaladas por esses movimentos migratórios. A Figura 10 contém, algumas fotos que representam as fugas apontadas pelos estudantes. A ideia que eles definiram em conversa, como migrar e se refugiar, é movimento e caminhada.

Figura 10 - Sequência de imagens destacada pelos estudantes para a conversa

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A primeira foto à esquerda da imagem (Figura 10) ainda foi assunto para conversarmos acerca da repressão vivida e enfrentada por esses migrantes/refugiados. Os estudantes perguntaram se existia alguma regulamentação internacional que respaldasse os imigrantes quando entrassem em algum país. Expliquei um pouco sobre o Pacto Global da Migração, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que tentava regularizar e reconhecer que todo indivíduo no mundo tem direito à segurança, à dignidade e à proteção.

Comentei, ainda, sobre o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que é uma agência da ONU que atua com programas de acolhimento, apoio, ajuda e muitas outras coisas essenciais à vida desses refugiados. E ainda mencionei as redes de apoio e ajuda, como a Cáritas (Instituição católica), que tem muitos programas de acolhimento, ensino de língua, entre outros, e algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) que ainda possuíam papéis importantes de suporte a esses indivíduos, como a Adus e a Lar.

Neste momento, comentei a respeito do modo como as crises sociopolíticas ainda dificultam ainda mais a vida dessas pessoas. Em períodos de crises econômicas, como as vividas

por alguns países europeus e Estados Unidos da América, as pessoas se tornavam ainda mais intransigentes com a presença de imigrantes. Para muitos, os créditos da crise eram associados aos custos desses migrantes e a disputa no mercado de trabalho com a população local, fomentando ainda mais pensamentos xenofóbicos, como aqueles acerca dos migrantes latinos em território estadunidense.

Ainda aproveitando a oportunidade, conversamos sobre as políticas de caça à aos imigrantes ilegais em território norte-americano, e como o até então presidente Donald Trump fazia plataforma política em cima da repressão aos imigrantes. A tática empregada era a proibição da entrada e deportação de inúmeros estrangeiros, para melhorar as condições de vida dos cidadãos estadunidenses de fato, de nascença.

Ademais, ainda falamos sobre os mecanismos de fiscalização, busca, apreensão, redes de extermínios desses indivíduos. Inclusive, acerca de alguns mecanismos impostos pelos países para conter a entrada de novos migrantes, como os muros construídos nas fronteiras entre o México e os EUA. Alguns estudantes comentaram que viver como um imigrante, muitas vezes, parecia ser como viver como um bandido. Procurado, caçado, preso.

Figura 11 - Sexta imagem destacada por um estudante para a conversa

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

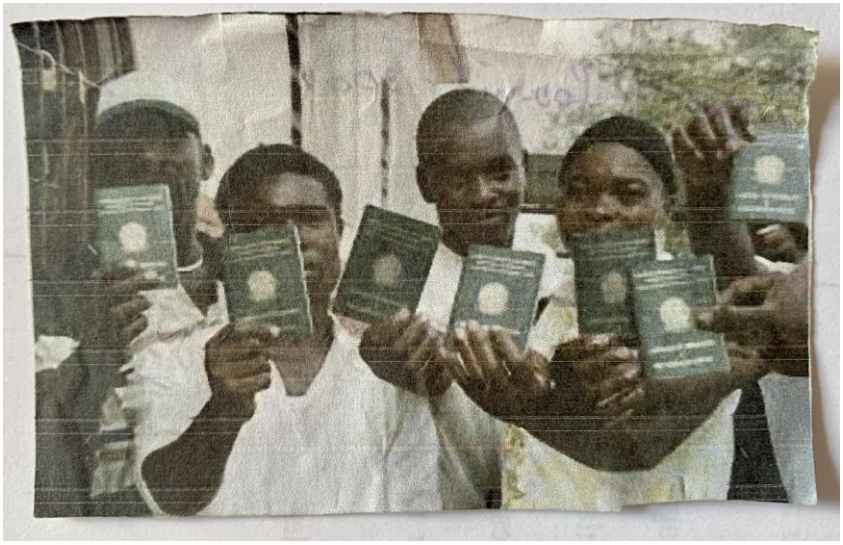
A imagem (Figura 11) acendeu a discussão sobre o perigo das travessias realizadas em alto-mar, sendo que muitos refugiados fazem esse movimento atravessando continentes, especialmente do norte africano para a Europa. A pequena embarcação e as adversidades percebidas foram motivo de surpresa e espanto, afinal, “ninguém merece passar por tamanha situação”, como socializaram alguns estudantes.

A embarcação não tem preparo para cruzar um oceano, as pessoas estão amontoadas, os perigos são perceptíveis e a grande discussão a respeito ficou em torno da dúvida: “ficar seria tão ruim quanto partir?”. E muitos não conseguiram imaginar o tamanho da dimensão da guerra, da fome, da perseguição religiosa, política… Era algo realmente distante da realidade em que estavam inseridos, mas, ao mesmo tempo, se criava um sentimento de empatia e respeito pelas decisões tomadas por essas pessoas.

Ademais, alguns estudantes ainda pontuaram que as dificuldades não se limitaram apenas à travessia de fato, pois eles ainda teriam de enfrentar a chegada a uma terra nova, a repressão nas fronteiras e o preconceito das populações locais. O caminho dos migrantes é repleto de muitos obstáculos. A vida de um refugiado é uma “prova do líder”, como definiu uma estudante, “tem que ter força, coragem, resistência e muita força de vontade”, concluiu, em referência às provas vivenciadas pelos participantes do *Big Brother Brasil*, um programa da televisão aberta brasileira.

A última imagem sobre a qual conversamos em sala de aula foi (Figura 12), curiosamente, oposta a tudo o que havíamos conversado até então.

Figura 12 - Sétima imagem destacada por um estudante para a conversa



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essa imagem foi selecionada por um estudante que tinha muita vergonha de falar. Ele só a apresentou quando eu perguntei se havíamos terminado. Alguém disse que o estudante tal ainda não tinha apresentado, por vergonha. Pode não parecer, mas a impressão da imagem é muito pequena, tem em torno de 7 cm de largura e por isso precisou passar na mão de toda a turma para que todos pudessem ver melhor do que se tratava.

O estudante contou que retirou a imagem de uma notícia de 2017, sobre migrantes haitianos que estavam radicados no Brasil há alguns anos, mas, com a crise crescente econômica no território nacional, buscavam migrar para o Chile atrás de novas oportunidades de trabalho. O alto custo de vida no território brasileiro seria o principal motivo, aliado à sensação de estarem sempre incomodando a população brasileira.

No entanto, a imagem repassada pelos estudantes ganhou um novo significado pois a exibição da carteira de trabalho brasileira fez os estudantes acreditarem que, pelo menos no instante daquela foto, os migrantes haitianos estavam felizes em terem conseguido se estabelecer e se legalizar no território.

Para muitos estudantes, os haitianos exibiam com orgulho uma conquista, afinal, o trabalho dignifica o ser humano. Assim, eles são considerados cidadãos brasileiros e podem gozar de benefícios como acesso à saúde, à educação, e contribuir para uma sociedade mais plural. No fim, o que foi comentado pelos estudantes é que toda a dificuldade da travessia, da dor de deixar seu lar, seus parentes, podem gerar bons frutos nesta nova terra que os acolhe.

Os migrantes e refugiados levados à sala pelos estudantes foram nossos personagens conceituais em nossas conversas. Permitiram-nos pensar acerca deles, com eles e para além deles. As imagens apresentadas ganharam sentidos e novos *'conhecimentossignificações'* à medida que fomos tecendo nossos pensamentos. Cada foto ganhou múltiplas interpretações e nos sensibilizaram e nos afetaram de formas diferentes.

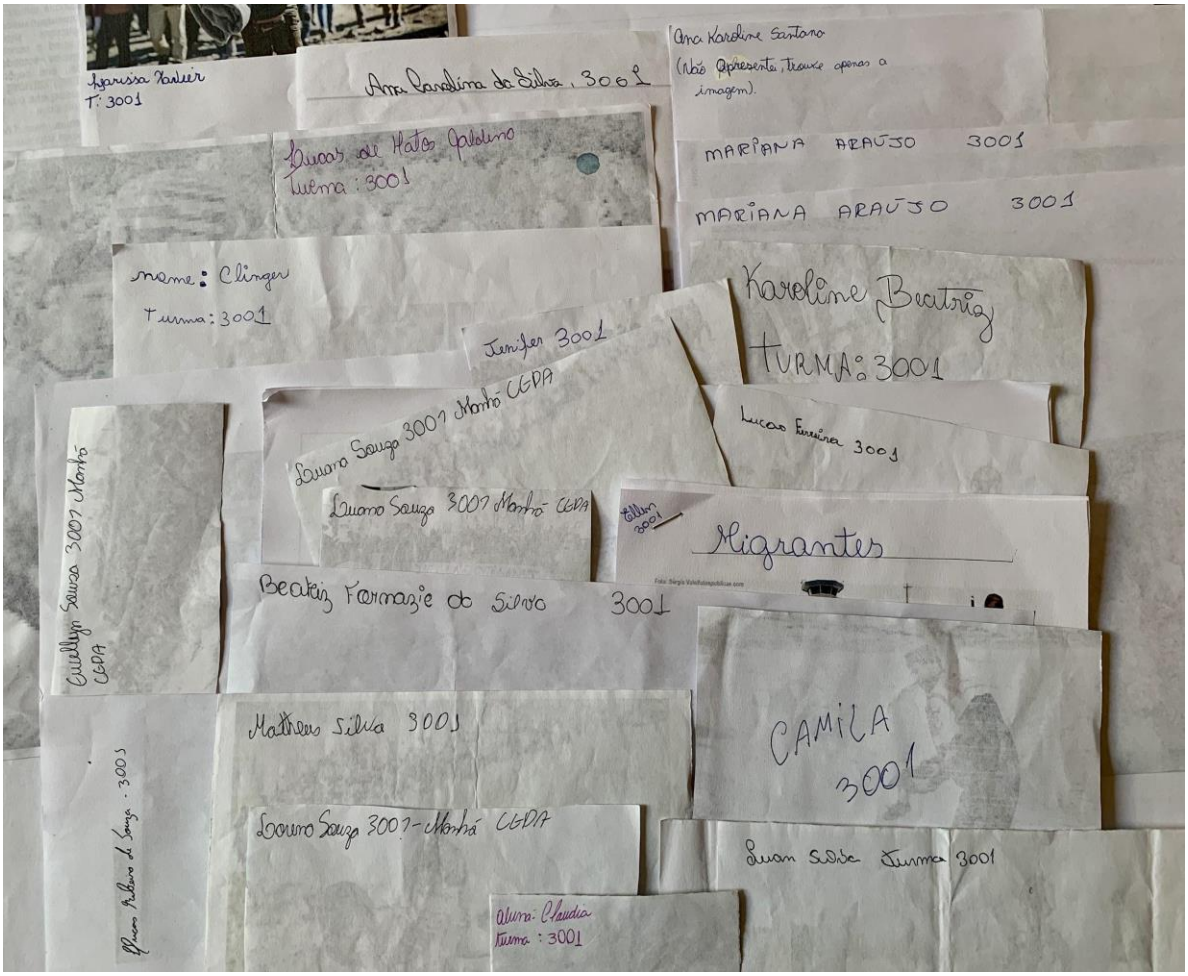
Quando terminamos a aula, pedi para que os estudantes colocassem novamente as carteiras nos lugares para que as deixássemos arrumadas pela participação efetiva na tarefa proposta. Um dos estudantes mais falantes da sala, motivo de discussões nos Conselhos de Classe da turma, daqueles que sentam lá atrás, no fundão, passou por mim, apertou minha mão e disse: "Professor, melhor aula da vida! Podia ser toda semana assim, hein!".

Vocês não imaginam a satisfação que se fez dentro de mim!

A Fotografia 8 é do verso das fotos que os estudantes levaram para a sala de aula. Pedi para que escrevessem o nome e a turma, e as guardo comigo até os dias de hoje. Percebi que não tratamos apenas das vidas dessas pessoas das imagens, que foram nossos tantos personagens conceituais em aula, mas conversamos acerca das nossas vidas, nossas vivências,

nossos anseios de passarmos pelos mesmos problemas, nos reconhecermos enquanto filhos de imigrantes, vulneráveis a essas ações de transitoriedade. A vida dos imigrantes foi um dos retalhos usados nas nossas tessituras de muitos *'conhecimentossignificações'*.

Fotografia 9 - Verso das imagens que os estudantes levaram para a aula



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Termino este capítulo citando Ovelha (2018), que faz uma leitura de Santos (1996) acerca das nossas subjetividades, as quais nos ajudam a formar nossas singularidades em meio aos nossos múltiplos fios tecidos em coletividade nos cotidianos escolares.

> Santos (1996) nos explica que todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros da família, durante o dia do trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipe nacional como nação. Nunca somos uma subjetividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante as condições, o privilégio de organizar a

> combinação com os demais. À medida que desaparece o coletivismo grupal, desenvolve-se cada vez mais o coletivismo da subjetividade. (OVELHA, 2018, p. 107).

3 ACONTECIMENTO, CINECLUBES E PANDEMIA

Não te deixes destruir…
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entraves seu uso
aos que têm sede.

Cora Coralina (1997)

3.1 Um acontecimento-tese ou uma tese-acontecimento?

A arte nos ajudou a atravessarmos um dos momentos mais complexos e desafiadores deste século XXI, conforme comentei na introdução. Não estava em meus planos enfrentar uma pandemia, um (des)governo e tantas barreiras junto a um doutoramento, que seria o meu maior sonho de vida profissional. A maior parte desta tese foi tecida em fios com as notícias, dores, sabores, cheiros, medos, experiências, sentimentos, insegurança de uma sociedade pandêmica e que lutava para sobreviver em meios a tantas incertezas geradas pela disseminação do novo coronavírus.

Recorremos às artes no longo período em que ficamos em isolamento total. Nos versos de Cora, encontrei afeto e um bocado de esperança em remover as pedras e plantar flores em um futuro não muito distante. A pesquisa de campo, de fato, foi realizada todo o ano de 2019, antes do início da pandemia. Neste primeiro ano de doutoramento, me dediquei às disciplinas do ProPEd e na elaboração e confecção do material para a pesquisa da tese. Sendo assim, em dezembro de 2019, já tinha realizado algumas *'cineconversas'* de modo presencial, sendo esses encontros dedicados ao entendimento das diferenças entre migrantes e refugiados e a confecção dos filmes amadores produzidos pelos próprios estudantes. Em 2020, continuamos com os encontros do GrPesq Currículos, Redes Educativas, Cotidianos, Imagens e Sons, no campus da UERJ/Maracanã, e iniciei a escrita do texto de qualificação. Só não esperava vivenciar coisas tão intensas e que nos modificaram tão profundamente – iniciadas no mesmo ano, cujos desdobramentos ainda sentimos e vivemos.

O dia em que a Terra parou…[13]

Em 13 de março de 2020[14], recebemos a notícia de que estaríamos em casa pelos próximos 15 dias, em virtude de um novo vírus que estava ameaçando se espalhar no Brasil. Países orientais já vivenciavam uma espécie de quarentena em virtude da propagação do vírus. Em terras tupiniquins, não tínhamos noção do tamanho da onda devastadora que estava prestes a chegar. O devir de um pesadelo.

Rebobinando um pouco a fita, recordo-me, claramente, do dia 26 de dezembro de 2019, um dia após as comemorações natalinas. Assistia a um jornal pela televisão, que noticiava o avanço de um novo vírus na China, espalhado a partir do consumo do morcego em um mercado em Yuan (cidade chinesa). Dizia-se que muitos especialistas pediam que para tentar mitigar as ações do vírus, que seria necessário bloquear as saídas e chegadas da cidade e permanecer com as pessoas isoladas em suas próprias casas.

Lembro de pensar que isso seria inevitável… uma hora chegaria no Brasil! As redes mundiais são muito intensas, pessoas circulam o tempo inteiro no mundo, e que muito provavelmente o vírus já não estava centrado naquela região. Um vírus desconhece fronteiras e países, não faz distinção de nacionalidade, gênero ou condição social… apenas se propaga, avança e infecta todos que conseguem. É o instinto de sobrevivência desse microrganismo que foi capaz de modificar e ceifar a vida de tantas pessoas. A minha dúvida era apenas: *Quando?*

Era uma sexta-feira 13 – indispensável a informação para os supersticiosos, como eu! Estava em sala de aula, na rede particular de ensino, quando o diretor chegou à sala e conversou com os estudantes. Por medida de segurança, os órgãos municipais tinham pedido 15 dias de suspensão das aulas com intuito de evitar a maior propagação do novo coronavírus, em virtude dos primeiros casos confirmados em nosso território carioca. Recordo-me do meu primeiro pensamento mais ingênuo: *quinze dias… passam rápidos!* Que seria bom ficar protegido em casa e também adiantar os primeiros passos no texto de qualificação que viria a acontecer no final do mesmo ano.

Ledo engano.

Os 15 dias iniciais viraram mais 15, depois semanas, meses… de um isolamento profundo que me privou do contato com pessoas mais íntimas, como meus pais, irmã e sobrinha.

---

[13] Em referência à canção "O dia em que a Terra parou", do saudoso e genial Raul Seixas.

[14] O isolamento social foi deliberado pelo Ministério da Saúde, segundo a portaria nº 356, de 11 de março de 2020, seguindo o protocolo emergencial contra o coronavírus, de demanda internacional. O dispositivo tornava evidente a necessidade de isolamento, mas o deixava a cargo dos órgãos municipais (foi publicado em DO no dia 12 de março). Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346. Acesso em: 08 abr. 2020.

Dava-se início, assim, a uma verdadeira corrida pela sobrevivência, individualizada, compartilhada apenas com aqueles que estavam debaixo do nosso mesmo teto e pelas redes virtuais da *internet*. Foram dias que se tornaram verdadeiros meses, horas a fio em que muitos pensamentos ruins passavam pela cabeça. A arte e a pesquisa foram os caminhos mais floridos nesse momento, companheiros de um período extremamente delicado e que mexeu demais com nossas emoções.

A Covid-19 ainda assola grande parte do planeta, deixando as populações mundiais sob o jugo da doença e nos fazendo perceber o quanto estamos conectados e que somos, todos, agentes e agenciadores de doenças, o que, por sua vez, nos torna igualmente agentes e agenciadores de curas. Esta situação colocou a humanidade em total estado de vulnerabilidade e, por sua vez, nos permitiu enxergar além das necessidades individuais e perceber que somente a organização coletiva e a criação de medidas preventivas e assistivas seriam capazes de bloquear a continuidade da propagação do vírus, até a chegada de medidas que poderiam cessar ou diminuir os efeitos colaterais desta doença. As primeiras doses de vacina, e de esperança, foram aplicadas em dezembro de 2020 ainda, na Ásia/Europa.

Para Latour (2020), os impactos do vírus em outros contextos também precisam ser considerados, pois ele abarca, além de nossas vidas individualizadas, as organizações coletivas sociais e as institucionais, afetando empresas, governos, escolas, centros comerciais, agentes do mundo contemporâneo em diversas escalas:

> Em questão de semanas, suspender, em todo o mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que até agora nos diziam ser impossível desacelerar ou redirecionar. A todos os argumentos apresentados pelos ecologistas sobre a necessidade de alterarmos nosso modo de vida, sempre se opunha o argumento da força irreversível da "locomotiva do progresso", que era capaz de tirar dos trilhos, "em virtude", dizia-se, "da globalização". Ora, é justamente seu caráter globalizado que torna tão frágil o famoso desenvolvimento, o qual, bem ao contrário, pode sim ser desacelerado e finalmente parado. (LATOUR, 2020, p. 3).

Essa desaceleração tornou-se essencial, dentre as possibilidades existentes e palpáveis, pelo menos a uma parte das pessoas – para evitar a propagação do vírus e o contágio de mais pessoas – que foi o "isolamento social" e transformou, durante alguns meses, os modos de ser, estar e compreender o mundo. A rotina de milhões de pessoas foi alterada, um dos "direitos

inalienáveis do homem"[15] e que todos usamos, via de regra: "o direito de ir e vir"[16], foi comprometido, ainda que o "isolamento social" fosse uma orientação e não se constitua, ainda, em uma determinação legal. Com isso, muitos não foram ao trabalho, à escola, à empresa, à academia, ao cinema, ao teatro, ao museu, às escolas/universidades, entre outros.

No entanto, mesmo diante dessas novas formas de vivenciar o mundo, a vida "institucional" não parou e propiciou novos e urgentes desafios para educadores e educadoras das diversas redes educativas brasileiras que, por orientação dos respectivos órgãos reguladores diretos ou pela necessidade da continuidade de suas pesquisas, foram desafiados a reinventar suas práticas educativas com o auxílio vital das mídias sociais. A pandemia gerou novas funções e novos modos de *'fazersentirpensar'* a educação. Os antigos *'fazeressaberes'* não davam conta das novas urgências e a necessidade de criação de novas *'práticasteoriaspráticas'* se tornou latente.

Estamos na iminência de viver a educação que só pode acontecer na troca e no *'aprenderensinar'* entre sujeitos preocupados e afinados com o bem comum, ou seja, com a possibilidade da melhora própria vida e na vida em sociedade, mas para tal, precisamos também escapar dos discursos mercadológicos que tentam se apropriar de nossos processos criativos e da potência formativa que os ciberespaços tem atualmente. A pandemia gerou um efetivo uso dos ciberespaços para a formação continuada entre *'docentesdiscentes'*.

Inspirados por Sousa Dias (2012) e Deleuze e Guattari (1996), entendemos a pandemia como um acontecimento para a sociedade, no entanto, assim como o primeiro autor supracitado, percebemos esse acontecimento não como um fato isolado ou momentâneo, datado, situado em um local ou região, mas sim como algo que desdobra vários acontecimentos e ramifica muitas ações propulsionadas por seus tantos *"es"* e *"es"*. As conectividades existentes se tornam mais relevantes do que o fato propulsor em si.

> Com efeito. Os acontecimentos como objectos da filosofia, os acontecimentos propriamente filosóficos, nada têm a ver com os ruidosos eventos socio-culturais dos media, com as "actualidades" dos meios de informação. Estes meios são mesmo inaptos por natureza para captar esses acontecimentos, ou só os captam quando eles se transformaram já, precisamente, em fenômenos "actuais". É que, por um lado, os acontecimentos como entidades da filosofia não são os "factos" como dados históricos ou vividos. (SOUSA DIAS, 2012, p. 13).

[15] Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

[16] Art.5º da Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 abr. 2020.

Nessa perspectiva, a escrevivência[17] da minha tese vai muito além da ação pedagógica realizada em sala de aula com os estudantes do ensino médio, perpassa os *'dentrofora'* dos muros escolares. Os encontros trazem memórias de muitos momentos de nossas suas vidas, nossas histórias, junto aos seus antepassados imbricados assim em nossos muitos relacionamentos existentes. Estamos envolvidos em um novelo que muitos fios e emoções. O que torna esses jovens multiplicadores das ações existentes em sala de aula, espraiados pelos rizomas dos *'conhecimentossignificações'* que possibilitaram a nós, envolvidos nessa tessitura, nos formarmos uns com os outros. Inicialmente, em modo presencial, posteriormente, de modo virtual.

A pandemia do novo coronavírus possibilitou a expansão da minha tese a outros horizontes, perpassando por um novo capítulo que não estava previsto em sua organização inicial e nem nos planejamentos indicados no projeto. Trago essa parte aqui, literalmente no meio do trabalho, pois foi assim que vivenciei todo esse período conturbado… levar adiante uma vida, com dois empregos, estágios, doutoramento, compromissos familiares, organização de uma casa (recém saído da casa dos pais), dificuldades vivenciadas por um (des)governo e muitos outros elementos estiveram presentes nessa trajetória.

> Os meios de comunicação dão conta de "existentes", mas o evento filosófico não existe, subsiste. É auto-subsistente. Ele não é o que aconteceu nem o que está na iminência de acontecer, ele está entre ambos, é as duas coisas ao mesmo tempo, o inactual entre-dois, em simultâneo o que vai ocorrer e o que ocorreu já num tempo próprio, sem presente, num tempo infinitivo não-cronológico. (SOUSA DIAS, 2012, p. 12).

Nesse ínterim, nessas entrelinhas subentendidas, foi possível tornar real algumas inventividades criadas na pandemia. A escrita é movimento, a tese é o engendramento desses movimentos. Todas essas coisas relacionadas aos muitos cotidianos escolares precisam se modificar à medida que as urgências vão sendo apresentadas e vistas como dificuldades ou possibilidades.

Sousa Dias (2012) continua apresentando a visão de Deleuze acerca dessas intenções criadas nas potências do meio, no caminho, na interseccionalidade, funcionando como oportunidade de promover um ensinamento acerca de alguma coisa sem definir realidades

[17] Termo usado pela autora Conceição Evaristo acerca das suas escritas de vida, que nascem do cotidiano, das lembranças, da sua história de vida e do seu povo. Faço uso deste termo em virtude desta contar com muitos fios que entrelaçam a minha vida profissional e pessoal, além das coisas sentidas ao longo desse processo. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/#:~:text=Com%20base%20no%20que%20chama,condi%C3%A7%C3%A3o%20do%20afrodescendente%20no%20Brasil. Acessado em: 13 jun. 2022.

absolutas. É preciso entender que muitas coisas que não possuem começo e nem fim, acontecem nesse período e estão interessadas em acontecer ali, nesses desdobramentos possíveis que só são percebidos quando vividos e vivenciados, experiência com que os professores de sala de aula vão lidando aos longos dos anos. *Nem os nossos melhores planejamentos vão acontecer em sua íntegra…*

Devido a essa movimentação necessária e existente nos *'espaçostempos'* escolares, isso se estende aos *'professorespesquisadores'* cotidianistas, pois como foi trazido na minha dissertação, "pesquisar no cotidiano é surfar em mar em movimento…" (MACHADO, 2018, p. 121). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2016) e com as aulas vivenciadas no *'espaçotempo'* têm em comum essa potência que são os processos que habitam os verdadeiros interesses. É na transforma-ação que se intenciona agir. Nesse sentido, Sousa Dias (2012, p. 24) afirma:

> O fundamental, para Deleuze, está sempre aí, nesses cruzamentos, nessas interferências. Nas intersecções entre linhas de experimentação independentes, em que conceitos da filosofia podem encontrar nas funções das ciências e nas combinações sensíveis das artes os seus "intercessores" e servir, por sua vez, de intercessores às composições artísticas e às funções científicas. É uma necessidade de toda a criação filosófica e não filosófica, interceder e ser intercedida, intersectar e ser intersectada, relançar e ser relançada, estabelecer ressonâncias, "capturas". Nunca nenhuma criação constitui em absoluto princípio ou fim.

Interessante que, nesse sentido, prossegue em torno dos pressupostos de que é nessas movimentações entre um ponto e outro a ser atingido que o acontecimento está; neste deslocamento entre um ponto e outro, com durações variadas, múltiplas referências e entendimentos acerca de fato existencial:

> O pensamento deleuziano é todo ele uma filosofia do acontecimento, é justamente isso o que faz a coerência desse pensamento desde o início. Mas o que é, afinal, um acontecimento e porque é que ele é próprio da filosofia, ou por que é que a filosofia adquire por ele uma "propriedade"? Como entender a afirmação de que "um acontecimento não é apenas "um homem é esmagado": a grande pirâmide é um acontecimento, e a sua duração durante 1 hora, 30 minutos, 5 minutos..." (...) A título preliminar, diga-se que o acontecimento, no sentido deleuziano, não é uma coisa nem um estado de coisa, muito menos uma essência, não é um ser mas um entre-ser, um interser. a E b, isto E aquilo, o E em vez do É, o que se passa "entre". Inexplicável pelos estados de coisas que o suscitam, ou nos quais recai, o puro Evento é um potencial, na potencialidade inexistente fora das suas actualizações e todavia não limitável por elas. Incorporal sem ser vago, ele é perfeitamente individuado, é uma individuação por intensidades, um modo de individuação "que já não é o de uma coisa, de uma pessoa ou de um sujeito: por exemplo a individuação de uma hora do dia, de uma região, de um clima, de um rio ou de um vento, de um acontecimento". (SOUSA DIAS, 2012, p. 29).

A citação acima, retirada do livro *A lógica do Acontecimento – Deleuze e Filosofia*, que eu li para as aulas do GrPesq, suscitou uma pergunta que me inquietou: Minha tese é produto de minhas pesquisas no chão da escola ou dos muitos fios que me formam em minha trajetória enquanto ser humano, professor e pesquisador e muitos outros *"Eus"* que habitam em mim? Seria uma Tese ou Acontecimento? Ou, ainda, um pouco dos dois, uma tese-acontecimento ou um acontecimento-tese?

Não saberia responder o que vem primeiro diante desta encruzilhada de pensamentos. Se são os acontecimentos que, por conseguinte, geram minha tese? O a minha tese vai se desdobrar em um acontecimento e se multiplicar em muitos *"es"* por aí?

Inspirado a pensar a respeito, acredito que sua potência está nas entrelinhas vividas por todos aqueles que passaram, protagonizaram e foram importantes para as *minhas escrevivências*, bem como as minhas próprias experiências São muitos *"es"* que foram vivenciados e imbricados entre si, sem data de início. Começou a se formar nas minhas brincadeiras de criança, em que eu fingia ser um professor, e chegou a um momento de maturidade, quando busco desenvolver, com esse título, a escrita presente. No entanto, foram todos os tipos encontros (do GrPesq, com a minha orientadora, com meus colegas das salas dos professores, entre outros), as leituras, as *'cineconversas'*, as orientações para produção dos filmes amadores, as viagens, os seminários e congressos e, acima de tudo, todas as relações que teci com afeto com meus estudantes. *'Aprenderensinar'* de muitas maneiras e replicar muitos acontecimentos por aí, a partir da inventividade de conversarmos um pouco e acerca dos migrantes e suas idas e vindas pelo mundo.

3.2 Criando currículos com filmes e *'cineconversas'*

As medidas de isolamento social nos colocaram em casa por um período além do que imaginávamos, no entanto, o trabalho remoto (SANTOS, 2020, informação verbal) foi colocado em prática rapidamente pelas instituições, permitindo os processos formativos de milhares de pessoas, mesmo que, diante das camadas sociais existentes, muitos permanecessem marginalizados a esse processo. Acerca da temática, a Prof. Edméa Santos, em uma *live* no dia 15 de abril de 2020, explicou as diferenças existentes entre as formas de *'ensinoaprendizagem'* possíveis e colocadas em prática nesse momento. Sobre a opção pelo ensino remoto, por exemplo:

> [...] uma solução mais rápida; muita gente não teve nem sequer uma semana para respirar e buscar uma solução rápida para atender aos seus exercícios institucionais. Então, o que a gente está chamando de educação remota é exatamente toda ação intencional, mas muito rápida e aligeirada, de fazer o encontro dos professores com seus alunos. (SANTOS, 2020, 19’17’’. Informação verbal).

Dessa forma, foi possível diferenciar da Educação a distância, uma outra forma possível e legítima para se promover os processos curriculares, desse tipo de ensino que já é utilizado em muitos lugares do mundo e há bastante tempo. Existe uma vasta literatura que fundamenta todas essas possibilidades. Santos (2020), em sua *live* em plena pandemia, descreve o ensino a distância como:

> [...] toda forma de educação formal, pensada, curricular onde as pessoas estão geograficamente dispersas, por isso a noção de distância. Toda vez que práticas educacionais lançaram mão de tecnologias para fazer acontecer ambiências formativas a gente está diante daquilo que, historicamente, a gente entende por educação a distância. (SANTOS, 2020, 12’13’’. Informação verbal).

Assim, podemos identificar que o ensino remoto e o ensino a distância não são a mesma coisa, tendo alguns pontos que coincidem, mas outros que são totalmente opostos. Nesse contexto, creio que o fato de nos mantermos em contato com nossos estudantes já foi um ganho muito grande, diante de todo cenário caótico e perturbador que foi a pandemia.

Mesmo frente a possibilidade que a pandemia trouxe de estender a minha pesquisa em outras vertentes, como todo este capítulo, não posso deixar de pontuar as dificuldades existentes em um país com tamanha desigualdade social. Em virtude disso, recorro ao texto de minha autoria com as companheira de grupo de Joana Santos e Maria Morais (2021) acerca das dificuldades de acesso a *internet* e a artefatos tecnológicos por parte de muitos estudantes das escolas públicas (municipais, federais e estaduais) de todo o Brasil. Escrevemos um artigo para a Revista (Auto)Biográfica, publicado em janeiro/abril de 2021, intitulado *‘Práticasteorias’ pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social*, em que analisamos todas as implicações da pandemia nas vivências nas redes públicas de ensino em que nós atuávamos. Em função disso, utilizamos algumas imagens/charges que nos faziam *‘sentirpensar’* sobre as dificuldades de acesso e a democracia da informação aos estudantes vinculados a essas muitas redes educativas existentes.

Figura 13 - Charges sobre a pandemia e a desigualdade social

Fonte: Print Screen do texto de Santos, Machado e Morais (2021) publicado pela Revista (Auto)Biográfica em janeiro/abril de 2021.

Ainda acerca disto, os autores disseram que:

> Trazemos essas charges para dialogarmos com as dificuldades descortinadas desse período de pandemia do coronavírus. A Figura 3 expõe uma família em situação de rua que não pode receber o benefício do governo federal, pois todo o trâmite para pagamento é necessário ser feito de modo tecnológico e on-line, revelando um país que sempre existiu e ao longo de décadas naturalizamos suas desigualdades.
> Ainda temos mais um problema bastante relevante em períodos de escolas públicas fechadas: a merenda escolar. É notório que muitos estudantes precisam da comida ofertada nas escolas, muitos inclusive permanecem nas escolas após os horários das aulas, esperando o momento das refeições. E é justamente essa a realidade retratada na Figura 4: as impossibilidades trazidas pela desigualdade social no que se refere às refeições de crianças e adolescentes de muitos lares do país. (SANTOS; MACHADO; MORAIS, 2021, p. 264).

Como professor da rede pública estadual de ensino, onde atualmente atuo como coordenador pedagógico da Seeduc-RJ, não poderia deixar de trazer essas palavras para situarmos a situação dessas redes na pandemia, que precarizou ainda mais a vida de milhares de estudantes. Atuando na gestão escolar, pude perceber que mais de 60% dos estudantes da escola que coordenei na pandemia não estava nas plataformas digitais, tendo, assim, de fato, perdido o vínculo entre estudantes, professores e escola.

Não é esse assunto que eu pretendo tratar neste capítulo, mas não poderia deixar registrada essa indignação vivenciada por um período de mais de um ano. Contudo, o reverso

dessa moeda foi justamente minha atuação na escola particular em que leciono. Por questão ética, não usarei o nome da instituição, mas, graças aos encontros remotos realizados diariamente com os estudantes, podemos conversar e estender nossos horários de aula.

Neste ano de 2020, era professor do 3º ano do ensino médio, uma turma muito especial que acompanhei de modo intermitente desde o 6º ano do ensino fundamental. Assim, temos uma relação de muita amizade, confiança e trocas, acerca de muitos aspectos de nossas vidas, inclusive da minha experiência com a academia e o doutorado.

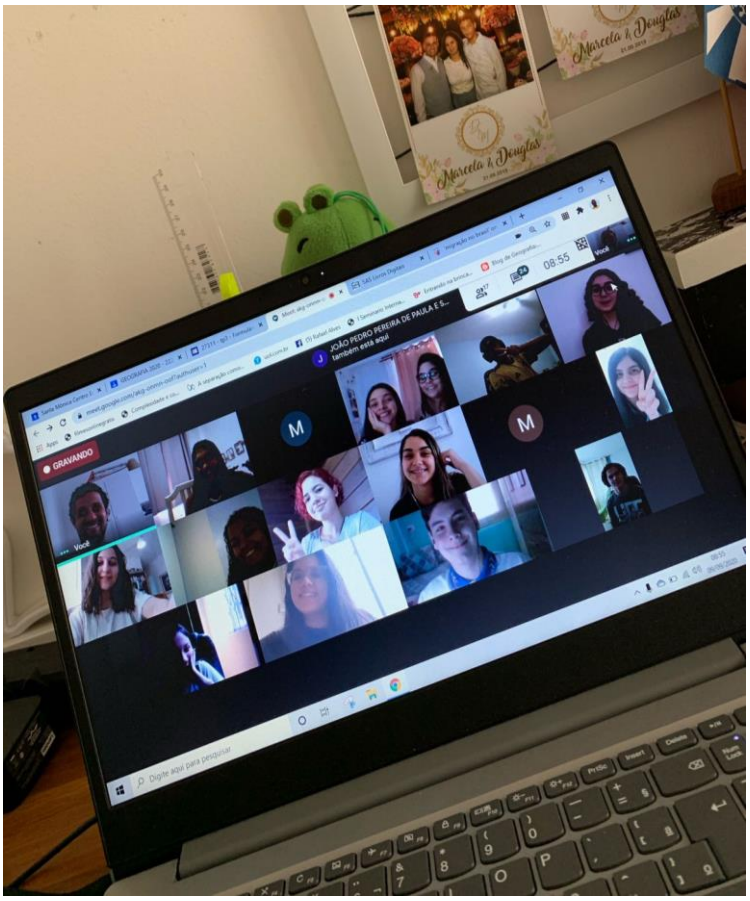
Na escola privada nossos tempos na semana se resumiam a três tempos na quarta-feira, dois na parte da manhã e um no início da tarde. Como o conteúdo programático era muito extenso, não tínhamos tempo para avançarmos em pontos que fossem muitos distantes do currículo básico necessário para a prova final do Enem naquele ano, mesmo com tantas incertezas para sua realização.

Era hábito, em nossas aulas, compartilhamos nossas angústias, anseios, sonhos e esperanças. Os estudantes estavam a um passo da universidade e de todas as descobertas existentes dentro daquelas novas possibilidades e ao mesmo tempo tão distante desse mundo novo. Perguntavam-me constantemente como foi minha graduação e como estava sendo o período de doutoramento. Eu detalhava minhas pesquisas e as suas metodologias existentes. Contei sobre a pesquisa principal com os migrantes e as *'cineconversas'* realizadas com os estudantes da escola pública. Animados, perguntaram se eu podia fazer com eles também. Como não existe a possiblidade de "perdemos" tempo de aula oficial por causa da extensividade do conteúdo, combinamos um horário extra às sextas-feiras e encontros quinzenais.

De início, perguntei se podia usar essa experiência para minha tese e todos se mostraram ainda mais empolgados em fazer parte do processo. Por isso, perguntei se podíamos, nos primeiros filmes, nos ater a filmes de migração para que me ajudassem a compor um capítulo à parte da minha escrita. Concordaram. Animados, criaram grupo de *WhatsApp*, sugeriram alguns filmes e combinamos as primeiras sessões. E o professor aqui? Todo orgulhoso de ter tido essa oportunidade.

Antes disso, preciso ratificar que isso só foi possível pelo estado pandêmico que vivenciávamos. As aulas estavam 100% remotas nas redes pública e privada, e não havia tempo de deslocamento, então, entre uma aula ou outra, fazíamos esse "horário novo" por uma hora a cada 15 dias e a presença dos estudantes era significativa e marcante. Abaixo, uma das imagens dos nossos encontros.

Fotografia 10 - Uma das nossas muitas ‘cineconversas’



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nas próximas páginas, pretendo relatar as conversas que tivemos em conjunto e (co)criação dos filmes *‘vistosouvidossentidospensados’*. Não será possível relatar todos os filmes que fizemos, pois não consegui gravar muitos encontros; outros são de temas muitos diferentes e também ficaria um capítulo alongado demais. Em virtude disto, escolhi os filmes que conversam com a minha temática central, que é a migração e mais alguns poucos que penso serem mais relevantes.

3.3 Conversas… sonhos… possibilidades…

Acredito que cada encontro que realizamos é como se estivéssemos mais perto, mesmo com tanta distância física naquele momento no mundo. Conhecia a maioria daqueles estudantes desde os 10 anos de idade e fui, hora mais próxima, hora mais distante, acompanhando o seu crescimento e transformando-os em jovens tão lindos e conscientes da sociedade que viviam.

Deixo claro que muitos passaram em ótimas universidades e continuam prosperando *'fazeresaberes'* por aí… Acompanho a vida de muitos ainda, pelas redes sociais da *internet* (*Instagram* e *Facebook*) e percebo que continuam na luta por um mundo melhor.

Neste item, o meu intuito não é comentar/relatar as histórias dos filmes *'vistosouvidossentidospensados'*, mas, sim, trazer as falas destes estudantes acerca dos filmes e de como foi possível tecer *'conhecimentossignificações'* através de e com eles. É preciso salientar que, antes de começarmos as nossas *'cineconversas'*, eu pedi autorização aos estudantes para que usasse as gravações para tecer essa tese. Conversamos sobre a metodologia de pesquisa do Gr Pesq Currículos, Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons, que o conceito e a ideia principal da palavra *'cineconversa'* era da membra do GrPesq Rosa Helena Mendonça e essa era a metodologia utilizada pela maioria de nossos membros.

Iniciamos os encontros "extraoficiais" em meados de maio de 2020 e fomos até novembro do mesmo ano. Infelizmente, não conseguimos continuar com os encontros, pois as demandas pessoais e a volta ao trabalho presencial não permitiram uma sincronização de tantos horários, mas, de vez em quando, trocamos algumas ideias no grupo, especialmente com indicações e sugestões de novos ou antigos filmes.

3.3.1 *Brooklin*

O primeiro dos filmes escolhido por mim para nossa conversa foi o romance norte-americano *Brooklin*, de direção de Johwn Croley, de 2016, com três indicações ao Oscar e com uma atriz atualmente muito conhecida e aclamada, chamada Saoirse Ronan.

O filme conta a história de uma jovem irlandesa, chamada Ellis, que não vê futuro na cidade natal, que sofre com o pós-2º guerra mundial na Europa. Sem perspectivas, a jovem se muda para o Brooklyn, nos EUA, e, através das suas redes de contato, consegue estudar, trabalhar e acaba se apaixonando por um jovem italiano. Em pouco tempo, se vê dividida entre os dois países, seu amor e sua responsabilidade financeira e afetiva com a família na Irlanda.

Como se tratava de um grupo jovem, escolhi essa história porque pensei que, para iniciarmos um projeto audacioso (criar mais uma demanda para jovens que estão sufocados pela prova do Enem), seria possível atrair a atenção deles por meio de um filme mais simples e cadenciado com romance, comédia e drama amoroso. Relatarei a seguir o que conversamos no encontro, respeitando a ordem que os estudantes deram às suas falas, para tentar ser o mais fiel possível ao vivido pelo espaço da virtualidade.

Figura 14 - Divulgação do cartaz do filme *Brooklyn*

Fonte: *Site* adorocinema.com. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-224890/. Acesso em: 21 jun. 2022.

Logo na abertura da conversa, o que mais chamou atenção dos estudantes foi o romance paralelo criado por Ellis e seu pretendente no regresso à Irlanda. Joana comentou sentir muita raiva e ódio da protagonista, que não poderia fazer aquilo com seu amado italiano que ficou construindo uma vida nos EUA. Miguel Angelus também relatou se sentir incomodado com o fato. Para ele, não existe possibilidade de um romance paralelo quando se assume um compromisso sério com alguém.

Amanda chamou atenção para a dificuldade que Ellis sentiu no novo continente, muito em virtude do distanciamento da família, mas considerou que a jovem migrante foi até bem recebida pelos estadunidenses, pois não sofreu nenhum episódio sério de xenofobia. Considerou que a maior dificuldade para a migrante foi a saudade da família, se colocou no lugar e imaginou ser muito difícil desbravar um novo território.

Para Victor, a mãe se suicidou pois estava sofrendo muito, no entanto, Laura Santos acredita que a morte da mãe ocorreu em virtude da doença. Os dois tiveram sensações distintas do mesmo momento do filme, porém, ambos concordaram que a distância e a saudade

vivenciada pela mãe da Ellis foi um dos motivos que causou sua morte. Pensamos muito nos migrantes que se movimentam, mas os que ficam também têm suas sensações e suas vidas modificadas, pois estamos todos conectados, emaranhados de sentimentos, ações e afetos uns com outros.

Ainda nesta linha de pensamento, daqueles que ficam à espera dos migrantes, Luiza Souza acredita que a irmã de Ellis é mais uma impactada pela partida da jovem. Acredita que a irmã que permaneceu na Irlanda fica muito infeliz com toda situação, tendo que trabalhar, sustentar a casa, cuidar da mãe, da família, das despesas, dos problemas, das doenças, enfim… de tudo! No fundo, acredita que ela nunca aceitou a partida de Ellis e viveu tocada pela infelicidade. Afinal, levou uma vida toda "naquele lugar atrasado" e ainda viu a mãe falecer de perto, sem poder fazer muita coisa para ajudar.

As falas de Mayara foram uma das mais significativas da *'cineconversa'*. A estudante relatou ter sido tocada demais pelo filme, disse que chorou o filme praticamente todo e se sentiu vivenciando as dificuldades existentes no caminho da Ellis. Diferentemente de Luiza Souza, não sentiu essa amargura da irmã da protagonista, pelo contrário, sentiu que a irmã de Ellis se sentia feliz pelas escolhas da irmã, que uma vibrava com a vitória da outra e não as via como oponentes e, sim, amigas. Maysa, que é de origem nordestina, se identificou com a história.

Quando vi esse trecho da *'cineconversa'*, lembrei de algo que sempre conversamos no GrPesq, sempre muito bem lembrado especialmente pela Prof. Nilda Alves e pela membra Prof. Cláudia Chagas: ao assistirmos aos mesmos filmes, podemos ter sentidos totalmente distintos, de acordo com as redes em que estamos inseridos. O filme é uma obra de arte aberta a múltiplas interpretações e sentimentos.

Ainda sobre a diferença de opiniões, alguns estudantes me questionaram qual delas estaria correta. E eu respondi que não existia uma reposta única correta, que ambas as visões estavam certas, pois as interpretações são pessoais e eu, como professor ou como qualquer pessoa, não podia interferir no que uma ou outra tenha *'sentidopensado'* quando assistiu ao filme. Senti que, naquele momento, alguns estudantes ficaram frustrados com a minha resposta, como se eu (enquanto professor) tivesse que apontar quem estava certo ou errado. Continuei dizendo que essa era uma das possibilidades trazidas pelo cinema, ou seja, contribuir com respostas ou com ausência de respostas. Acrescentei que o realmente importava era que ele nos fazia pensar acerca de algo, alguém ou alguma coisa.

Joana voltou a falar, apresentado a possibilidade que ficou de algo ruim acontecer a todo momento: uma mulher, branca, loira, sozinha em um novo lugar estava susceptível a algo ruim, isso era algo latente. E estranhou, de fato, por isso não ocorrer. No mesmo instante, isso me

remeteu aos ensinamentos de Guerón (2011) e ao clichê, para quem um esquema sensório-motor nos antecede brevemente aquilo que vai acontecer. E essa ausência do clichê é justamente o que foi estranhada pela estudante. O filme, segundo Joana, parecia uma sucessão de clichês, mas que não se concretizavam, pensou que iam raptar a protagonista, roubar seus órgãos, alguma tragédia parecia estar na iminência de acontecer.

Victor agradeceu pela possibilidade de estarmos realizando a *'cineconversa'*, que traziam temas significativos e que podiam ser cobrados dentro de uma redação do Enem. Neste momento, elencou algumas coisas que aprendeu por meio do filme, como a pobreza em algumas cidades da Europa no pós-2º guerra, a necessidade de as pessoas buscarem melhores condições de vida em outras terras, entre outras.

Luiza Neves destacou, nesse momento, que a saída de Ellis da Irlanda estava relacionada ao sentimento de 'prisão' que a jovem tinha, pois estava "estacionada" em uma vida que não era dela, que ela não queria ter. Ficando naquelas condições, ela iria casar, arrumar um "empreguinho", pagar suas contas, ter alguns filhos… e nada mais. A possibilidade da viagem, de estudar, de se formar, de crescer pessoal e profissionalmente e até de se apaixonar era algo latente na vida da protagonista, que precisava deste movimento para vivenciar tudo isso.

Associando esse crescimento à viagem, a estudante Mayara lembrou que todo esse desenvolvimento da vida profissional da migrante foi possível graças ao padre que a ajudou a se fixar, arrumar emprego e estudar na nova terra. Miguel Angelus relembrou que o padre prometeu arranjar tudo isso, antes de ela sair. Ou seja, foi um "facilitador" das relações estabelecidas no novo continente por Ellis. Sozinha ou sem ajuda da rede de apoio, a existência e a permanência no Brooklyn teriam sido muito mais difíceis. Existia uma rede que a levou e a ajudou a permanecer nos EUA até que ela pudesse caminhar com sua própria força de trabalho. Esse incentivo de ser ir adiante é muito importante nestas decisões. A vida, para migrantes sem rede de apoio, é infinitamente mais complexa e difícil.

A possibilidade de cursar a faculdade, então, foi algo que deixou muitos estudantes sensibilizados, pois, nos anos 1950, ainda era algo muito difícil para mulheres, ainda mais migrantes. As ajudas dos outros foi muito importante no caminho de Ellis.

Figura 15 - Chegada de Ellis aos EUA com sua mala

Fonte: Disponível em: http://pocilga.com.br/2016/02/brooklyn-2015-critica/. Acesso em: 21 jun. 2022.

Quando entramos nessa parte relacionada às dificuldades existentes na vida de Ellis no novo continente, Joana voltou a comentar sobre o medo que sentiu ao perceber que a migrante corria perigo ao conviver com o italiano, pois, de acordo com seus pensamentos, estávamos acostumados a esperar sempre o mal dos outros, por isso, imaginamos que ela corria perigo ao conhecer o jovem – também migrante. A todo momento, percebia que o outro, ainda mais com uma mulher distante da família, poderia fazer algo de ruim com ela. Comentei que, talvez, sua condição de mulher criasse essa sororidade entre elas, se viam espelhados os seus medos, ou seja, que eles fossem acontecer com as personagens. Victor rebateu, dizendo que o italiano era boa pessoa e queria Ellis enquanto ela ainda era pobre, sendo que seu pretendente irlandês só a quis por perceber uma boa condição de vida e o quanto ela tinha evoluído nos estudos e financeiramente.

A questão da idade também foi abordada por Joana, quando alguns estudantes questionaram por que Ellis não levou sua mãe para os EUA. Assim, a estudante concluiu dizendo que, para os idosos, os deslocamentos são muito mais difíceis, aprender a andar numa cidade nova, num país novo, com novos hábitos… isso seria muito complicado para uma pessoa com idade mais avançada, já acostumada à sua rotina.

A estudante Laura Lima, que ficava sempre muito calada nas aulas, fossem remotas ou presenciais, comentou, no final do nosso encontro, que a cena que mais lhe tocou foi quando a

mãe perguntou a Ellis se o homem com que ela tinha casado era um bom homem, e a jovem apenas consentiu dizendo que sim. A singularidade e a beleza da cena deixaram-na emocionada, porque, para muitos, talvez, o mais importante, fosse a condição financeira, o emprego, o *status* ou qualquer outra coisa que fizesse esse homem se destacar dos demais. Para a mãe dela, contudo, apenas o fato de ele ser um bom homem bastava, e seria o suficiente para fazer a vida da filha mais feliz e confortável em uma terra tão distante.

A volta de Ellis para os EUA também foi comentada pelos estudantes, que associaram isso ao fato de a senhora mais velha ter contado para todo mundo que Ellis era uma mulher casada. Joana e Amanda foram as mais contundentes em relatar isso. Questionaram-se sobre a integridade da protagonista; se voltara por gostar do marido ou por vergonha com a repercussão da notícia. Para os outros, isso não foi relevante, pois a volta dela era praticamente certa e esperada.

O filme trouxe muitos sentimentos e muitas possibilidades de conversas sobre temas que, muitas vezes, passam despercebidos e 'apressados' dentro dos conteúdos programáticos, como as dificuldades de vida enfrentadas pelos migrantes. Fechamos o encontro e combinamos um filme francês para o próximo, 15 dias depois.

3.3.2 *Bem vindos a Marly-Gomont*

O segundo filme sugerido por mim foi de origem francesa, lançado em 2016, e estava disponível no *streaming*[18] da Netflix. O nome original do filme é *Bienvenue à Marly-Gomont.* A obra fílmica é de direção de Julien Rombaldi, colorido, tem duração de 96 minutos, e mistura drama com pitadas de comédia que buscam descontrair o tema mais pesado e profundo, pois se trata de uma obra interseccional de xenofobia e racismo, impactando a vida de muitas pessoas, inclusive crianças.

O filme é baseado em fatos e retrata a vida de Seyolo Zantoko (Marc Zinza), um congolês que reside na França para poder terminar a faculdade de medicina. Decidido a levar a família, que está na República do Congo, a qual consiste em sua esposa e um casal de filhos, o recém-médico se candidata a trabalhar na pequena cidade Marly-Gomont. Logo no início do filme, observamos que o prefeito dessa pequena cidade do interior da França comparecia todos os anos a um encontro de medicina para oferecer emprego de médico na sua cidade, mas

[18] É uma plataforma digital/virtual que apresenta de modo *online* um catálogo de filmes, séries e shows. Facilmente disponível em diversas tecnologias e mediante o pagamento de uma assinatura mensal.

ninguém costumava aceitar. Sayolo, sabendo da oferta do prefeito pelos amigos médicos, se interessa na vaga e vislumbra a possibilidade de conseguir cidadania francesa para, assim, levar sua família para lá. Partindo desse princípio, o médico recém-formado se oferece à vaga no pequeno vilarejo do interior da França. O prefeito fica relutante em levá-lo, pois fica nítido que a sua etnia é um fator relevante, e diz coisas do tipo "esse diploma é de verdade mesmo?", "não era bem você que a gente está precisando", "mas não tem nenhuma outra pessoa como você (negro) na cidade", entre outros.

Figura 16 - Cartaz de divulgação do filme *Bem-vindos a Marly-Gomont*

Fonte: Wikipedia, d. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/The_African_Doctor#/media/File:Bienvenue_%C3%A0_Marly-Gomont.jpg. Acesso em: 23 jun. 2022.

No entanto, mesmo sabendo que seria difícil a aceitação da sua comunidade, o prefeito aceita dar o emprego ao congolês e a partir daí começam os conflitos existentes, pois muitos, mesmo assim, não legitimam o novo médico de origem e de ancestralidade africana.

O fato é que essas histórias são muito comuns em todas as regiões do Planeta. As experiências de discriminação xenofóbica no mercado de trabalho, para além das

microagressões cotidianas, são estabelecidas em muitas relações no dia a dia, apesar da dúvida que seu aspecto velado semeia.

O médico congolês tinha sido selecionado em seu país para fazer uma formação continuada no exterior e havia recebido convite para trabalhar para o ditador (sanguinário) Mobutu, mas, por motivos éticos e morais, rejeita o convite e vê nessa possibilidade de emprego na França uma saída para oferecer uma qualidade de vida melhor aos seus entes. No entanto, neste país que o acolhe, ele sente necessidade de ter que se provar o tempo todo da sua capacidade e competência, uma experiência comum em migrantes que atuam fora das suas fronteiras natais.

O filme retrata de maneira bastante sensível e bem-humorada as dinâmicas dessa família migrante, como as dores da adaptação a uma nova vida e a saudade do lar maternal africano. No entanto, também traz momentos de deleite e desfrute, como a primeira guerra de neve realizada pela família migrante de uma região de tropical. É um marco de resistência, resiliência, inventividade, otimismo e humildade dos migrantes, que precisam sorrir e serem amáveis, muitas vezes mesmo sem motivos, para serem aceitos por uma sociedade que muito os avalia.

Além de todas as barreiras existentes dentro da xenofobia, se associa ainda mais a uma camada de preconceito e aversão, que é a questão étnico-racial trazida pelo filme. As crianças são xingadas e excluídas o tempo todo e a mãe prefere se isolar do que ficar exposta aos conflitos existentes da sociedade. O médico tem seu consultório vazio durante semanas, é recebido à bala por um fazendeiro, não consegue ter pacientes, não querem pagar pela sua consulta.

A situação começa a ser convertida quando o médico salva a vida de uma mulher à beira da morte e sua filha passa a ser aceita como artilheira do futebol do time da escola, reforçando mais uma vez, neste momento, o estereótipo da força física e a aptidão para esportes dos negros, um caminho duvidoso seguido pelo filme.

Apesar da temática bastante violenta, o filme é muito delicado em sua narrativa, tem cores muitos fortes que suavizam o drama, momentos de risadas (especialmente na visita da família da esposa de Seyolo), nuances que permitem *'sentirmospensarmos'* ter sido muito difícil viver naquelas condições tão adversas, porém, nos faz questionar muitos aspectos relevantes na França do ano de 1975, período em que se passa o filme.

A condição migrante, atravessada pelas características étnico-raciais, torna a vida da família de Seyolo muito mais complexa e cheia de obstáculos, mesmo tendo uma profissão socialmente e mundialmente muito bem quista pela sociedade, como a de médico. Entendemos

que Marly-Gomont de 1975 ainda hoje existe em todos os lugares. Vivemos numa grande cidade assim, do mesmo jeitinho… talvez, nossas percepções ainda falhem em reconhecer e perceber coisas do tipo comumente vividas por esses migrantes interseccionais.

Em nossa *'cineconversa'*, a primeira coisa observada foram as emoções fortes que o filme causou nos adolescentes. Muitos falaram que terminaram o filme com um engasgo enorme na garganta. Assim que começaram a falar, muitos indicaram essa mescla existente entre os absurdos e a comicidade. Para Joana, nada lhe pareceu engraçado, o filme todo provocou uma revolta muito grande com a situação da família, como a cena do parto em que nomeou como a mais "intragável". Nesta cena, uma mulher à beira de dar à luz, com muitas dores, gritou e impediu que o Seyolo tocasse nela, por ele ser negro.

Em contrapartida a isso, Victor achou várias cenas engraçadas, como a chegada da família da esposa, onde a ele foi possível perceber que, através dos filmes, é possível chegar a assuntos sérios e tocantes, e, muitas vezes, de forma engraçada, sem ser dura e violenta. Outro ponto divertido, abordado por Luiza Neves (aliás, ela e sua mãe viram o filme juntas, e ambas adoram filmes franceses), foi a cara da mãe da esposa de Seyolo chegando em Marly-Gomont, achando que ia visitar Paris e não aquele vilarejo. Nomeou a cara da mãe de "Impagável!".

Joana voltou a questionar os colegas porque achou bruta a forma como o tema do filme foi retratado e não via espaço para diversão nele. Seu sentimento de revolta perdurou do início ao fim do filme. Milena acompanha sua fala e diz que achou tudo muito triste. A situação criada pela situação étnico-racial da família a incomodou muito.

Victor voltou a dizer que todos esses elementos listados pelas colegas aconteceram na década de 1970, no entanto, ainda hoje vivenciamos tudo isso de maneira muito parecida. Ele observa que o concorrente à reeleição do prefeito de Marly-Gomont espalha *'fake news'* acerca do médico trazido pelo atual prefeito. Algo ainda existente nas eleições atuais, em que verdadeiras máquinas e esquemas espalham mentiras para derrubar candidaturas sérias. O *bullying* vivenciado pelos filhos do congolês também é algo comum nos dias atuais e chama atenção para o fato de a menina começar a ser aceita apenas quando joga e vira artilheira do time de futebol da escola.

Figura 17 - Família chegando na cidade

Fonte: Arquivos de Rafaela. Disponível em: https://www.arquivosderafaela.com/2016/11/resenha-african-doctor-bem-vindo-marly.html. Acesso em: 23 jun. 2022.

Um fato atípico aconteceu em nossa *'cineconversa'*. Pelo fato de estarmos fazendo o encontro de modo remoto devido à pandemia, invadíamos as casas desses estudantes e uma mãe de aluna se sentiu confortável em entrar na conversa também, pois tinha assistido ao filme junto à filha. A mãe da Maysa pediu licença, se apresentou como Janice, e disse que gostaria de falar: relatou que adorou e que ajudou para que ela pensasse sobre coisas que não tinha percebido até o presente. Associando essas coisas do passado com os dias de hoje, relatou um momento marcante, para ela, que foi quando o homem se sujeitou a trabalhar numa outra área que não fosse a sua (quando Seyolo arruma emprego de peão numa fazenda da região). Entendeu aquilo como um aspecto muito cruel da discriminação. Contou ainda que acontecia algo muito parecido com ela, por ser professora e não conseguir emprego na sua área por ser nordestina. Percebia que algo muito comum em seu cotidiano e luta diária. E, no momento em que a professora não orientou as crianças, ela se sentiu muito desconfortável, pois aquele era seu papel, de estar ao lado dos seus estudantes discriminados. Na verdade, *'pensousentiu'* que a professora reforçou todo o preconceito vivido pelas crianças, não houve uma ajuda dela no processo de socialização dos filhos de Seyolo com as crianças do vilarejo.

Janice, mãe da aluna Maysa, apontou ainda que estava esperançosa com o novo ministro da Educação, por ser tratar de uma pessoa negra, sendo o segundo ministro da Educação negro no Brasil. No entanto, expliquei a Janice que era preciso ficarmos atentos, pois se tratava de um

economista e agrônomo, que pouco, de fato, entenderia de educação. E logo, segui como as notícias do Jornal El País[19], publicadas em 30 de junho de 2020, que relatam que o ministro não assume o cargo por ter forjado em seu currículo alguns diplomas e atuações que não seriam suas.

Puxando o fio das relações tecidas nos *'espaçostempos'* escolares, Laura Santos comentou acerca do *bullying* sofrido pelas crianças quando chegaram à escola. Complementou dizendo que quando se é adulto é possível controlar as adversidades ou se tem mais experiência para lidar com as dificuldades existentes, mas quando isso acontece com as crianças, se torna uma "coisa mais difícil", fica 'agarrado' no emocional, pode ser marcante para uma vida inteira. E acrescentou: "essa foi a parte que mais me marcou na educação… que a educação também pode trazer dificuldades".

Nesse momento, muitos estudantes falaram em conjunto numa situação vivida no ano anterior com uma amiga da classe, que também estava presente em nossa *'cineconversa'*. Como falaram todos ao mesmo tempo, ansiosos por conta do fato, sugeri que um contasse a história na íntegra para ficar a par da situação. Desta forma, Victor retratou o episódio ocorrido com uma amiga da classe: a professora que teria a tratado de forma racista.

Alguns estudantes já estavam chorosos, e Joana emendou dizendo que foi muito difícil passar por aquela experiência dentro da escola. Contou que chorou muito com a situação, lembrou que, uma vez branca, ela nunca passaria por semelhante situação, por quantidade de grana ou por cor. Ela sabe que, além do filme, essas coisas acontecem no mundo real. E isso é chocante!

Victor continuou relatando a forma como foi o ocorrido, sendo que turma toda percebeu e interviu junto à professora em defesa da colega. Lembrou da importância de terem tido muitos professores que atuavam com eles em relação a isso, conversando, dialogando, mostrando formas pelas quais o racismo pode aparecer nos *'espaçostempos'* e nas instituições. Não foi uma ofensa pessoal apenas, foi perceptível por quase todos da turma.

Puxando esse fio das relações étnico-raciais, para Amanda, o mais grave do filme é a condição dos migrantes. Para a estudante, se a família de Seyolo fosse branca, não teria passado por metade das coisas que sofreu, portanto, o que mais chama atenção para ela são as relações étnico-raciais do filme. Quando as pessoas os viram chegando na cidade, enfatizaram demais o fato de serem negros, e aquilo causou um grande alarde. A estudante fez ainda uma analogia,

[19] Notícia que explica acerca do currículo forjado do pretendente a Ministro da Educação Carlos Alberto Decotelli da Silva, acessado em 29 jun. 2022. Disponível em: brasil.elpais.com/brasil/2020-07-01/ministro-decatelli-cai-por-maquiar-curriculo-e-reforca-pessimismo-sobre-o-futuro-da-educacao-sob-bolsonaro.html.

dizendo que, atualmente, nos Estados Unidos da América um negro latino vai sofrer ainda mais resistência e exclusão que um branco latino.

Luiza Neves rebateu sua fala, dizendo que, em seus pensamentos, a questão latina é mais forte que a questão da cor. Os negros americanos ainda possuem uma referência dentro do país e isso possibilita que eles tenham uma rede de maior apoio dentro do país.

Neste momento da *'cineconversa'*, Victor relembrou o filme Bacurau, em que uma das cenas retrata os estrangeiros conversando com os brasileiros, que se justificam por serem do sul do país – de origem alemã, branca –, porém, para os estrangeiros, esses brasileiros, mesmo assim, ainda eram latinos, e, desse modo, são mortos por eles, como os demais da cidade. Muitos estudantes ficaram espantados com o diálogo e ansiosos para ver esse filme nacional.

Recortei da cena de um sítio da *internet* que disponibilizou parte dos diálogos e ilustrei bastante esse momento da nossa *'cineconversa'*, onde foi possível entendermos que até dentro dos migrantes, para muitos países, existiam categorias e subcategorias dos que seriam "mais aceitos" ou "menos aceitos".

Figura 18 - Cenas do filme *Bacurau*

Fonte: A casa de vidro. Disponível em: https://acasadevidro.com/bacurau/. Acesso em: 29 jun. 2022.

A conversa acerca do racismo tomou conta dos momentos finais da *'cineconversa'*, inclusive com alguns estudantes pesquisando os ganhadores do Oscar negros, que tinham sido poucos ao longo de mais de 80 anos de entregas de prêmio. Lembraram da vencedora do Oscar de melhor atriz coadjuvante do filme "E o vento levou…" (Hattie McDaniel), que foi proibida de assistir e participar da premiação em 1940. E depois, as próximas mulheres negras a ganhar uma estatueta foram Whoppi Goldberg (Por *Ghost*, em 1990), e Hally Berry (Por *A Última Ceia*, em 2002), evidenciando o racismo estruturado e enraizado dentro do cinema hollywoodiano e mundial.

Já tinha extrapolado nosso tempo dentro do aplicativo virtual de conversas e precisávamos pôr um fim naquele encontro tão produtivo e repleto de '*conhecimentossignificações'*. Nossos encontros nesse período eram quase uma terapia em grupo, pois vivenciamos uma das fases mais aguda da pandemia. Dessa forma, os estudantes pediram que o próximo encontro fosse com um filme mais leve e até divertido, para contrapor a seriedade trazida pelo filme *Bem vindos a Marly-Gomont*. Sugeri então o filme adolescente, mas nada clichê, *Sierra Burgess é uma loser*.

3.3.3 *Sierra Burgess é uma loser*

A indicação do filme foi muito em virtude da proposta pedida pelos estudantes, que se sentiam pressionados pelo atual momento do país em relação à pandemia e considerando a seriedade trazida pelo segundo filme, que acabou caindo na discussão das relações étnico-raciais e trazendo a questão da interseccionalidade vivenciada pelos migrantes. Foi possível entendermos que, até para alguns migrantes ou refugiados, era mais difícil que para outros, isso em virtude, especialmente, do racismo existente.

O filme a que assistimos para essa *'cineconversa'* era um velho conhecido meu. Com minhas parceiras do GrPesq, já tínhamos apresentado um texto em um congresso de Educação e Tecnologias em Belo Horizonte, em 2019, e uma publicação na Revista Argentina de Investigación Narrativa acerca do filme com o título de *"Tecendo conversas acerca das tecnologias nos cotidianos escolares – os usos do filme Sierra Burgess"*[20]. Com isso, foi possível fazermos um encontro baseado no filme e no texto que encaminhei para eles no grupo

[20] Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4825.

de *WhatsApp,* e orientei que, antes de *'lersentirpensar'* o texto, *'vissemouvissemsentissempensassem'* o filme.

A obra evoca muitos ensinamentos de Guerón (2014) e o clichê, que o autor identifica como um sistema sensório-motor, indicador das próximas sensações produzidas pelo filme. No entanto, Sierra Burgess trabalha justamente nesse contraponto. Todos os estereótipos dos filmes hollywoodianos dos anos 1990 e 2000 são rebatidos por essa obra, numa perspectiva de justamente nos fazer pensar acerca desse movimento tão evidenciado e reproduzido por décadas.

Figura 19 - Cartaz de divulgação do filme *Sierra Burgess é uma loser*

Fonte: Casos, acasos e livros. Disponível em: http://www.casosacasoselivros.com/2018/09/sierra-burgess-e-uma-loser-critica.html> Acesso em 29 jun. 2022.

O filme encontra-se disponível na plataforma de *streaming* da Netflix, foi lançado em 2018, colorido, e classificado como comédia romântica, tendo como duração 105 minutos. O filme conta a história de uma menina branca e gorda que não se encaixa dentro dos padrões das escolas estadunidenses. Sierra é considerada uma CDF (cabeça de ferro) pela turma e faz composições de músicas. Por não estar dentro dos padrões estabelecidos para os populares da escola, tem dificuldade de se relacionar com alguém, mas em uma confusão criada por menina na escola (a *Verônica*), acaba se comunicando por mensagem com uma garota popular, e ela se passa por outra pessoa para continuar a relação (configurando-se um *catfish* – palavra da língua inglesa que usamos quando uma pessoa se passa por outra pessoa nas redes sociais da *internet*).

O nome do filme em inglês (*Loser*) significa perdedora, como Sierra se vê e como os outros a enxergam dentro dos *'espaçostempos'* escolares.

No entanto, o filme passeia por esse estereótipo abordando o bom e mau das pessoas, fazendo com que os personagens alternem momentos com essas características, não existindo, assim, mocinha e vilão no filme, mas momentos em que as pessoas acertam e erram com seus pares. E logo nesse início os estudantes percebem essa dinâmica e o Miguel Angelus traz a fala de que o filme quebra vários paradigmas, porque todos são bons e maus ao mesmo tempo, mas a maior raiva dele é com a protagonista Sierra, quando ela expõe sua amiga nas redes sociais da *internet*. Comentou que aquilo não cabe em hipótese alguma.

A relação dos estudantes com as redes sociais parece criar um novo código de ética que precisa ser absorvido pelos *'espaçostempos'* escolares. As tecnologias permeiam em todos os momentos a escola e constituem um espaço virtual (imbricado em virtualidades, como para Deleuze), que o tempo todo se tornam reais, aproximando esses espaços que antes eram dicotômicos. Na contemporaneidade, já se observa que muitos dos problemas escolares são oriundos dessa virtualidade, portanto, é cada vez mais latente a discussão dessas virtualidades entrelaçadas nos reais, não há mais separação, há uma concomitância de momentos vividos que precisam ser abordados nos currículos dos *'espaçostempos'* escolares.

Para Beatriz, a relação afetiva entre as duas meninas foi o que mais chamou atenção. Geralmente, nos filmes a que assiste, a amizade é como um prêmio pela trajetória, mas até são vivenciados muitos embates, e, no filme, Sierra e Verônica se tornam amigas desde cedo, contrariando o que se esperava delas. Portanto, classificou isso como uma surpresa. Eram meninas e não se viam como competidoras.

O *catfish* produzido pela protagonista também foi abordado pelos estudantes. É uma temática bastante vivenciada por eles, que sofrem e vivenciam essa questão de estarem sempre disponíveis a ataques virtuais feitos por anônimos ou perfis *fakes* de pessoas que se passam por outras pessoas. Laura Santos lembrou de um programa de TV que existia a alguns anos atrás, chamado *Catfish Brasil*, e passava na TV por assinatura. A ideia central do programa era criar perfis falsos de pessoas e descobrir se as pessoas são verdadeiras ou não. Elucidou que a personagem de Sierra fez isso no filme e acabou criando muitas confusões e situações embaraçosas, destacando isso como um "perigo causado pelos usos das tecnologias". Rapidamente, Luiza Souza fez um contraponto a essa fala, pois disse que, para deixar de ser perigoso, é preciso que conversemos e discutamos os limites acerca dos usos disso. Que isso é uma questão de equilíbrio. Contou que, em sua rotina, gosta de usar as tecnologias, especialmente para estudar e ver séries ou filmes, em momentos de lazer, mas não abre mão

dos livros físicos, que os prefere mais que ficar nas redes sociais ou navegando horas por *sites* disponíveis nas redes on-line.

Desta forma, a conversa se encaminhou para as questões das utilizações dessas tecnologias nos *'espaçostempos'* escolares, se deveríamos proibir seus usos ou conversarmos acerca das melhores maneiras de utilizá-los como artefatos curriculares. Victor disse acreditar que a proibição não é algo legal, pois os usos das tecnologias auxiliam demais os trabalhos dos professores, por exemplo. Lembrou que, quando estava cursando o 9º ano do ensino fundamental, um professor havia dito que eles deviam usar mais os celulares para pesquisa, pois é uma ferramenta incrível nas mãos e que era papel da escola auxiliar a forma como isso devia ser feito.

A fala de Victor trouxe a lembrança de Luiza Souza, que a biblioteca da escola é muito difícil de utilizar, pois nunca tem gente disponível para acompanhar os estudantes em suas pesquisas – "*vem de Nárnia para abrir a biblioteca!"* – e isso dificulta muito a utilização do espaço, que está sempre fechado.

Figura 20 - Cena de Sierra e Verônica se olhando mostrando cumplicidade

Fonte: Correio Braziliense. Disponível em: https://blogs.correiobraziliense.com.br/proximocapitulo/sierra-burgess-e-uma-loser/. Acesso em: 05 jul. 2022.

A relação das garotas de aparência e jeitos completamente antagônicos se estreita até se forma uma amizade, bastante improvável dentro dos padrões dos filmes hollywoodianos. Todavia, essa quebra de clichês tão vivenciados nas comédias românticas é que torna o filme tão singular. Maysa diz que perdoaria todas as coisas erradas feitas por Sierra, pois acredita na

amizade tecida pelas jovens. Para Miguel Angelus, isso também é possível, pois Verônica se utiliza da empatia para se colocar no lugar de Sierra e perceber que deve ser muito difícil ser uma adolescente tentando se encaixar nos padrões vigentes na sociedade.

Em relação aos padrões estereotipados trazidos pelo filme, para Luiza Souza, o filme não mostra só quem não estava no padrão (criando um novo padrão), mas retrata também a situação de uma pessoa que estava dentro dos padrões, mas não estava satisfeita com o que vivenciava. De certa forma, percebeu que, para ambos os lados, não existia uma sensação de suficiência.

Victor trouxe o questionamento em torno de uma cena vivenciada por Verônica e um garoto de que ela 'estava a fim'. Na cena, esse pretendente da jovem a ignora para ela poder sentir falta dele. No fundo, ele só se importava em fazer sexo com a coadjuvante Verônica, retratando um momento de objetificação do corpo da mulher. Victor lembrou que foi Sierra que consolou a amiga por essa situação, mostrando ainda uma atitude de sororidade.

Em uma das últimas falas da nossa conversa, Miguel Angelus lembrou que o ambiente em que Verônica foi criada também reforça muitos estereótipos, pois tinha uma mãe que reforçava o tempo inteiro que ela era burra, que não iria conseguir um homem 'daquela maneira', que muitas das coisas que ela vivenciava em sua adolescência conturbada eram fruto de muitas interseções existentes desde a sua infância.

A *'cineconversa'* acerca do filme de *Sierra Burges é uma loser* foi de uma contribuição muito profunda pelos estudantes, pois a obra retrata bastante esse universo vivenciado por eles, trazendo assuntos tão latentes em seus cotidianos, como as redes sociais da *internet*, o *catfish* e as novas dinâmicas de ética e estética produzidas por um mundo digitalizado e que se imbrica em vários momentos nos cotidianos e nos *'espaçostempos'* das escolas que eles frequentam. O filme representa ainda a relação dos padrões estabelecidos pela sociedade com o uso da mídia e as implicações nas relações interpessoais, mostrando que somos agenciados de ações positivas, mas também podemos causar incômodo em nossos amigos, portanto, cada vez mais necessário se torna pensar com empatia e reciprocidade dentro de encontros com o Outro.

Ao rever as gravações para poder escrever essas linhas da tese, estive consciente de que, naquele dia, mesmo sem evocar Maturana (2001), tratamos do legítimo Outro explicado pelo autor em sua obra. Afinal, Sierra, Verônica e os demais personagens não eram só personagens fictícios e conceituais (inspirados em Deleuze) produzidos por filme retratado no ambiente escolar; eram representantes de legítimos Outros que precisamos enxergar, perceber e dar afeto em nossos cotidianos. Falamos o tempo inteiro em padronização do corpo e as formas de viver, entendemos que temos atitudes equivocadas e que nem por isso merecemos o

"total cancelamento"[21]. Somos humanos e estamos passíveis do erro, mas o importante é (re)considerar todos esses aspectos e pensarmos com empatia em relação ao legítimo Outro, com O maiúsculo, como nos ensinou Maturana.

3.3.4 *Adú*

O quarto filme que nos propusemos analisar em nossa *'cineconversa'* foi a produção original do *streaming* da Netflix, intitulada *Adú*. É um drama espanhol de 2020, dirigido por Alejandro Hernández e estrelado por Moustapha Oumarou, Luis Tosar e Álvaro Cervantes. O filme conta três histórias em simultâneo, sendo a principal a de um menino em busca de sobrevivência, em uma grande epopeia pelos países do centro e norte da África. Adú, personagem-título, é um sobrevivente da chacina que destruiu sua família, junto à sua irmã, por caçadores de elefantes no Camarões.

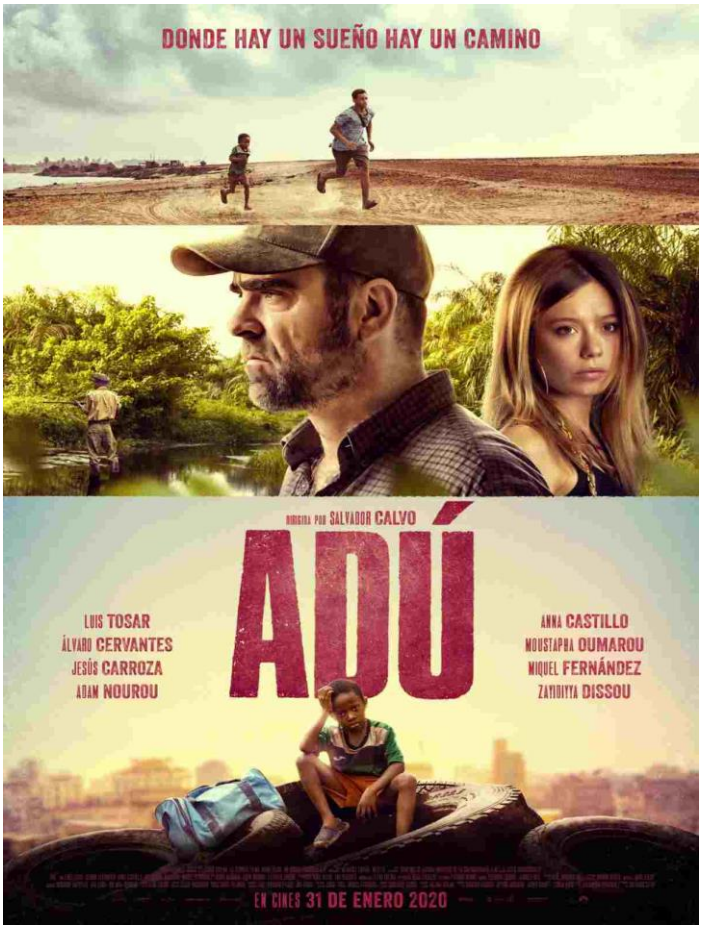
As outras duas tramas que acontecem também desenrolam problemas cotidianos dessas regiões tão conturbadas, como a história de um pesquisador de elefantes que recebe a filha para uma temporada de férias e lida com problemas relacionados ao uso das drogas e a de um policial na fronteira da cidade de Melila (cidade autônoma espanhola que fica no continente africano) que precisa vigiar a entrada de imigrantes ilegais.

A primeira cena do filme já retrata essa questão de modo forte e pertinente para a pesquisa que desenvolvemos no GrPesq, quando esses policiais espanhóis atuam com bastante violência contra um grupo de migrantes que tenta chegar ao território espanhol pulando um muro de contenção. Em um dado momento, no filme, um dos policiais pergunta para o outro se ele sabia o significado daquele muro que separava as duas regiões, e o policial balança negativamente a cabeça. Ele continuou dizendo "tudo mundo pensa que diz vocês não são bem-vindos aqui, mas na verdade significa conserta aí os seus próprios problemas".

O filme foi repercutido mundialmente, pois trouxe cenas e uma temática que ganharam as mídias sociais e jornalísticas dos últimos anos, ao tratar das questões de atravessamentos desses africanos buscando fugir das mazelas que vivem em direção à Europa, mesmo que, desta forma, coloquem suas próprias vidas em risco.

[21] Diz-se de modo muito coloquial, hoje em dia, que quando alguém faz algo considerado inadequado pela sociedade, precisamos "Cancelar" essa pessoa, especialmente para aquelas que vivem da mídia e das redes sociais da *internet*.

Figura 21 - Cartaz de divulgação do filme *Adú*



Fonte: Adorocinema.com. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-271885/. Acesso em 11 jul. 2022.

Esse foi um dos filmes mais debatidos em nosso encontro, em minha percepção, pelos atravessamentos e complexidades contemplados no filme. É um filme triste, violento, desafiador, porém, possibilita, ao *'vermosouvirmossentimospensarmos'*, muitos entendimentos e sentimentos. Angustiamo-nos com as sensações e perigos por que essas pessoas que estão em deslocamento passam. No final, entendemos que *Adú* não é um filme fácil de assistir, todavia, necessário para muitas discussões latentes nos nossos cotidianos.

A primeira frase do nosso encontro foi de Maysa, dizendo que o filme é "muito muito muito muito forte", com ênfase em todos os "muitos". Ainda completou que ficou chocada com todas as trajetórias do filme, sendo algo muito angustiante de assistir. Para Victor, o primeiro sentimento experimentado quando assistiu ao filme foi de raiva, pois a cena em que os guardas recebem os migrantes com violência e pedem para que eles resolvam os problemas deles nos países deles foi muito impactante, ainda mais quando se recordou das aulas de geografia e história, acerca da partilha da África e do Neocolonialismo, pois foram justamente os países

europeus que criaram muitos dos problemas que ainda existem, até os dias de hoje, no continente africano.

O filme provocou sentimentos intensos em todos os estudantes que o *'viramescutaramassistirampensaram'.* Dessa forma, perguntei qual das cenas do filme mais os impressionaram e as respostas foram muitas, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Victor pediu para continuar falando e ser o primeiro, dizendo que umas das cenas mais chocantes é a menina caindo do avião. Disse imaginar que ela fosse morrer anteriormente, pois há uma cena em que Adú pergunta à irmã o que ela faria se ele morresse, e ela respondeu que continuaria a andar. No entanto, para Victor, a morte, mesmo esperada, surpreendeu pelo jeito e violência como ocorreu, até porque imaginou que ele precisasse continuar sua trajetória sozinho, pelo nome e pelo cartão do filme.

Em uníssono, todos concordaram quando perguntei se a cena mais chocante foi a morte da menina e a queda do seu corpo do avião. Muitos disseram que foram pesquisar se aquilo seria possível e ficaram espantados, pois existem muitos relatos e reportagens na *internet* acerca de pessoas que viajam nas rodas dos aviões buscando fugir de algum país e tentando, especialmente, ingressar na Europa. Esse tipo de coisa acontecia de modo relativamente sistêmico entre migrantes e refugiados em condições críticas tentando sobreviver.

Victor comentou que a violência anterior a tudo isso é a dos caçadores de elefantes, que destroem a família de Adú e os colocam nessa trajetória. Ainda pontuou que esse tipo de caça ilegal, muito comum no continente africano, traz severos prejuízos ao ambiente e acarreta perda da biodiversidade mundial, pois a concentração não se limita apenas aos elefantes, mas em muitas espécies consideradas exóticas. Essas atitudes e agenciamentos ilegais causam enorme perda e impacto na vida dos seres humanos, além de serem dolorosas demais e causarem sofrimento aos elefantes e aos animais em geral.

O estudante supracitado comentou ainda que o filme o fez buscar mapas na *internet* para acompanhar os deslocamentos do menino pela África, pois sua trajetória perpassou diferentes regiões da África e muitos países. Acrescentou que Adú sai de Camarões, depois pega o avião de forma ilegal – sendo que sua irmã morre e cai da roda do avião –, chega em Senegal e depois faz a travessia a pé, de maneira extremamente perigosa e vigiada, buscando chegar em Melila, cidade espanhola em território africano.

Figura 22 - Adú e sua irmã na cena do filme em que eles fogem dos caçadores de elefantes

Fonte: Adorocinema.com. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-271885/. Acesso em 11 jul. 2022.

Para a estudante Laura Santos, a travessia até a cidade de Melila, por nado em alguma parte do oceano, foi um dos pontos mais dolorosos do filme. Ela comenta que “a cena do nado é angustiante”. Naquele momento, ela tinha certeza que os dois meninos iam morrer, muitos concordaram com esse comentário.

Miguel Angelus comentou o fato de a Europa ser um continente envelhecido, bastante despovoado ultimamente e com quedas nas taxas de natalidade e de número de filhos por mulheres, deixando uma população inteira quase sem crianças e jovens e com muitos idosos. E nos questionou se não seria interessante deixar esses refugiados entrarem no continente para compor a mão de obra futura, facilitando especialmente a entrada de crianças e jovens, para que possam ser treinados e ensinados a compor, no futuro, uma mão de obra qualificada e necessária para frear o envelhecimento acentuado do continente. Victor fez o contraponto, argumentando que existe uma questão xenofóbica muita grande diante disto: além das questões naturais contra a imigração acentuada, existem também as questões raciais e culturais, pois essas crianças/jovens são majoritariamente negros, dotados de suas línguas, diversidade religiosa e muitas outras questões que esbarram nesse preconceito do velho continente. Para finalizar, disse que “tudo isso interfere nessas relações existentes, muito difícil aceitar o que é tão diferente…”.

Na jornada de Adú, houve momentos muito difíceis, de morte, fuga, violência, mas também existiram momentos de afeto e carinho, principalmente quando o menino encontra em

Senegal um jovem que também estava em fuga, Massar (interpretado pelo ator francês Adam Nourou). Os dois criam um laço de amizade muito bonito, revestido de proteção e autocuidado de um com o outro.

Figura 23 - Cena da fuga de Adú e Massar

Fonte: Mubi.com. Disponível em: https://mubi.com/pt/films/adu. Acesso em: 11 jul. 2022.

A estudante Mariana perguntou qual as diferenças e semelhanças entre migrantes e refugiados, pois o filme deixou isso muito bagunçado em sua cabeça. Então, relembrei algumas coisas que aprendemos nas aulas de currículo de geografia quando falamos de deslocamentos populacionais, explicando que as principais diferenças entre eles são o risco de morte a que os refugiados estão submetidos.

A urgência para os refugiados se deslocarem é muito grande, como no caso de Adú, em que fogem muitas vezes de perigos iminentes que podem afetar a vida deles. Relembrei que, muitas vezes, categorizamos esses refugiados como os oriundos de perseguição política e religiosa, de catástrofes ambientais (como os tsunamis e furacões), os que fogem das guerras e guerrilhas existentes, da discriminação racial, social ou de muitas outras formas possíveis que criam esses fluxos tão urgentes. Exemplificamos com a situação do Deputado Federal brasileiro que estava exilado na Europa, Jean Wyllys, por sofrer perseguições políticas e de orientação sexual no país, buscou refúgio mesmo depois de se reeleger nas eleições de 2018. O ambiente fascista em que o país foi submetido fez com que muitos deixassem o nosso território e

buscassem maior tranquilidade em outros lugares. Mariana comentou que os refugiados “lutam pela sua sobrevivência, para eles é uma questão de vida… fugir significa sobreviver”.

Joana relembrou as diferenças existentes entre os tipos de migrantes no filme *Brooklyn* e no *Adú*. Para ela, no primeiro filme, existe uma vontade de migrar pela possibilidade de uma melhora de vida, existe uma rede de apoio, uma chance de as coisas serem melhores do que estão no país onde nasceram. No caso do filme *Adú*, é muito diferente, pois não existe possibilidade de o menino ficar. Ficar significa morrer. Então, diante disso, existe uma jornada onde há uma luta incessante pela sobrevivência, tornando as coisas muito mais urgentes e perigosas. O menino do filme que se passa nos países africanos lida o tempo inteiro com o perigo da morte, a sua e das pessoas que estão ao seu redor.

A cena da prostituição juvenil de Massar com um caminhoneiro também foi lembrada pelos estudantes como um momento de tensão. Maysa relatou que achou a cena muito forte, mas, ao mesmo tempo, muito emocionante, pois foi a maneira que o garoto encontrou de continuar protegendo e alimentando o pequeno Adú. Viu como um gesto de amor e amizade, embora não pôde deixar de achar repugnante e muito triste. Victor relembrou que era uma cena, que não parecia ser isso. No início do momento passado no filme, há indícios de que Massar vai entrar no caminhão e seguir viagem, deixando o pequeno Adú para trás, mas, logo em seguida, percebemos que se trata de um “programa” para conseguir dinheiro para eles se alimentarem e continuarem a jornada de conseguir atravessar a fronteira para Melila.

No final da nossa *‘cineconversa’*, comentamos que foi um filme muito desafiador para aquele contexto todo que estávamos vivendo (de pandemia e isolamento social). No entanto, foi possível muitas descobertas e *‘conhecimentossignificações’* acerca dos migrantes e refugiados, e das realidades existentes especialmente em lugares pobres e periféricos. Relembramos que, por meio do filme, aprendemos que existe uma parte da Espanha dentro da África e que a palavra refugiado, agora, ganha outros sentidos, como urgência, necessidade e sobrevivência.

Figura 24 - Cena do filme *Adú*

Fonte: Adorocinema. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-271885/. Acesso em: 11 jul. 2022.

Termino essa parte da escrita com uma foto do menino Adú, que tanto nos fez aprender acerca das dificuldades enfrentadas pela luta de sobreviver. Antes de o menino ser refugiado ou imigrante, ele era apenas uma criança que teve sua infância negada pelas muitas mazelas sociais existentes no mundo.

3.3.5 Curtas conversas acerca de alguns outros filmes *'vistosouvidosentidospensados'*

Depois de *Adú*, os estudantes pediram para que assistíssemos a alguns filmes mais leves. Disseram que, apesar de terem gostado do filme, foi muito difícil e duro. Assim, neste trecho da tese, vou relatar três *'cineconversas'* que tivemos acerca, especialmente, da influência da mídia e da virtualização nos nossos cotidianos. Entendo ser necessário fazer esse recorte na pesquisa e agrupar as próximas *'cineconversas'* em pequenos trechos, já que essas fogem do cerne principal da tese (que são as questões migratórias se tornando questões curriculares). Penso, contudo, que é de suma relevância para a formação do leitor compreender que as nossas *'cineconversas'* não tiveram apenas o objetivo de alimentar a produção da tese. Elas se constituíram enquanto criação curricular que possibilitou a conversa acerca de muitos temas importantes para as formações e subjetivação dos estudantes e, fatalmente, também a minha.

Conversamos acerca de um episódio da série produzida pela Netflix *Black Mirror*. O primeiro episódio da terceira temporada, lançado em 21 de outubro de 2016, *Queda livre* (do original *Nosedive*), e os filmes *O preço do amanhã*, lançado em 2011, e o documentário *O dilema das redes*, lançado em 2020.

O primeiro episódio da série *Black Mirror – Queda Livre* – traz uma história muito interessante: em um futuro próximo, as relações cibernéticas serão mais importantes que as interpessoas. Nesta ficção, as pessoas ganham *likes*[22] e avaliações *online* e os serviços ficam disponíveis mediante o seu bom desempenho nos setores virtuais. Para alugar uma casa ou um carro, para conseguir uma vaga na universidade, para conseguir comprar uma passagem área… tudo isso depende do quanto bem você está avaliado nas redes sociais! O episódio tem 63 minutos, é colorido e foi dirigido por Joe Wright.

Figura 25 - Cartaz de divulgação da série produzida pela Netflix *Queda Livre*

Fonte: Pinterest. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/857232110293326290/. Acesso em: 11 jul. 2022.

Em nosso encontro virtual, a primeira coisa comentada pelos estudantes foi de tristeza – não pelo fim do episódio, já que deixa um final em aberto, sem ter uma resolução fechada e

[22] A palavra inglesa “Like” significa “Gostar” é um modo de linguagem usado nos meios das redes virtuais da *internet*, significando que a pessoa que “deu like”, curtiu/gostou daquela publicação.

um destino para os personagens, evidenciando, assim, que o principal do episódio está no seu desenrolar e nos processos existentes diante das relações virtualizadas. Para Victor, a avaliação das redes sociais da *internet* se tornou mais importante do que as próprias pessoas; as coisas se resumiam a uma produção do eu que era "vendida" pelas telas dos celulares. O ser humano, no seu íntimo, seu ser, não valia de nada, apenas o que os outros validassem por comentários e *likes* ou ausência deles era contabilizado/notabilizado.

Outra questão abordada, desta vez pela estudante Luiza Souza, foi o consumismo trazido para as cenas. A jovem apontou uma faceta perversa do capitalismo, já que Lacie (a protagonista vivida por Bryce Dallas Howard) comprava muitas coisas apenas para tirar fotos e divulgar nas redes sociais. Não era necessário, não era gosto, não era vontade própria ou qualquer outro elemento, era única e exclusivamente para atrair *likes* dos seus seguidores. Para ela, aquela cena reforçou um estereótipo do capitalismo que vivenciamos em nossa sociedade e é muito danoso ao ambiente.

Nesse momento, uma história familiar surgiu em nossa *'cineconversa'*: Victor relatou que isso estava se expandido pela sociedade e se tornando mais latente no período infantil da vida. A irmã do seu cunhado ficou enlouquecida quando a mãe a proibiu de usar o Tik Tok (uma rede social da *internet* para compartilhar vídeos curtos e de média duração). A criança, que não tinha nem 12 anos, tinha mais de 10 mil seguidores e não queria deixar eles sem conteúdo que ela produzia para colocar nas redes sociais. O fato gerou crises de choros compulsivo e muita briga familiar.

Alguns estudantes associaram o episódio à sua vida e como seriam as virtualidades presentes nele como fossem reais, e chegaram à conclusão de que, muitas vezes, fazíamos coisas nos cotidianos muito similares às existentes na série, como, por exemplo, pontuar em forma de estrelas os motoristas de aplicativos e também os entregadores de comida, tirando, consequentemente, as subjetividades das ações. Pensando coletivamente, muitos chegaram a ponderar que é uma atitude, às vezes, insensata, pois o julgamento pode ser muito particular e acabar prejudicando alguém/alguma coisa por uma mera avaliação nas redes sociais.

Foi tão profunda a forma como o tema foi discutido, que os estudantes pediram para seguir pensando nesta linha de interação, tecnologia e cotidianos. Combinamos, portanto, de nos encontrarmos para conversarmos acerca de um filme que tratava de tempo como vida, chamado *O Preço do Amanhã*, sugestão do membro do grupo Victor.

O longa-metragem é de direção de Andrew Nicoll e foi estrelado pelos hollywoodianos Justin Timberlake e Amanda Seyfried, trazendo uma temática futurista com muitos elementos ficcionais. Num breve resumo acerca da obra, foi possível entendermos que, em um futuro

próximo, o envelhecimento passou a ser controlado para não ter problemas com superpopulação. Assim, os pobres vivem em média 25 anos e precisam negociar o tempo inteiro sua existência, trocando sua força de trabalho por tempo de vida, enquanto os ricos vivenciam seu luxo com muito tempo para usufruí-lo.

Figura 26 - Cartaz de divulgação do filme *O preço do amanhã*

Fonte: Adorocinema. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-180314/trailer-19312030/. Acesso em: 12 jul. 2022.

Nunca a máxima “tempo é dinheiro” fez tanto sentido como neste filme. Não existiam moedas neste futuro. O trabalhador, por sua vez, recebia como pagamento pelo trabalho mais tempo de vida. E usava esse tempo para comprar seus produtos básicos, pagar aluguel e ter acesso a alguns poucos serviços. A segregação socioespacial era muito controlada por exércitos fortemente armados e, nas áreas centrais das cidades, ocupadas pelos ricos, não se permitia a entrada dessas pessoas periféricas. Para adentrar essas áreas, deveria se pagar muito, como um pedágio, e essas pessoas mais pobres não possuíam condições para tanto. O pouco tempo que tinham não era suficiente para entrar essas regiões centrais. Recebiam algumas horas de vida

como pagamento do trabalho e precisavam gastar isso com suas necessidades básicas, como alimentação e remédios.

O filme se desenrola quando um homem periferizado, Will Sallas (vivido por Justin Timberlak), ganha misteriosamente mais tempo de vida e pode adentrar essas regiões mais caras, despertando a fúria da elite. Assim, Will sequestra a filha de um magnata da alta sociedade e luta pela igualdade e liberdade do seu povo.

Miguel Angelus diz ter achado o filme muito interessante e percebeu que, de fato, o tempo é algo muito valioso. Para ele, gastamos muito o "nosso tempo" para adquirir coisas que talvez de que nem precisamos tanto assim… Corroborando isso, Victor lembrou ter lido uma entrevista do ex-presidente uruguaio Pepe Mujica que diz que a gente, nessa sociedade de consumo na qual vivemos, não compramos as coisas com dinheiro e sim com o tempo que gastamos para ganhar aquele dinheiro.

Os outros estudantes do grupo consentiram em muitas vozes concordantes com o que foi dito. A ideia do trabalho e dinheiro foi questionada por muitos: Como viveríamos em uma sociedade sem essa correria toda? Onde todos deveriam ter acesso aos mesmos serviços e bens sem precisar "se matar" por isso?

Miguel Angelus voltou a comentar que seu sonho é construir robôs que trabalhem para a gente, para que possamos gastar o tempo realmente com o que é preciso, uns com os outros, mediados pelo governo. Para ele, um tempo bem gasto seria dando maior ênfase nas relações, tempo para ler livros, assistir a séries e filmes, ir a teatro e cinema, praticar esportes. Enfim, na sua percepção, passamos horas demais em obrigação com trabalho, em busca de dinheiro, do que com coisas que realmente nos deveriam dar sossego e prazer de viver, e o filme o fez pensar acerca desses movimentos existentes que nos "roubam" tanta vida.

Em contraponto a essa utopia de Miguel, Beatriz pensa que os governos nunca deixarão isso acontecer, pois iriam arranjar outras formas de domar a sociedade e fazer aquilo o que eles querem. Acredita que o trabalho, como é encarado atualmente, é uma forma de dominação dos poderes hegemônicos.

O estudante que teve a palavra anteriormente voltou a defender sua opinião, explicando que os trabalhos não sumirão da sociedade, mas sim será adotada uma nova alternativa em que os governos se aliem a isso. Seria possível continuarmos pesquisando, desenvolvendo, mas também aplicando esses sistemas robotizados, como já acontecem nos bancos, por exemplo, para continuar a dedicar nosso tempo a outras funções. Em seu modo de pensar, os governos pagarão bolsas para que muitos da sociedade controlem esses robôs. Os humanos, então,

coordenariam todo esse processo e teriam maior parte do tempo livre para fazer aquilo que ele citou anteriormente.

A conversa acerca do filme gerou muitos *'conhecimentossignificações'*, especialmente sobre governo e poderes hegemônicos. Também *'falamosouvismopensamos'* acerca da sociedade e do dinheiro. Qual o sentido do trabalho? Do dinheiro? Da vida? O filme nos trouxe mais questões e dúvidas do que respostas. Talvez, isso tenha sido o grande potencial da nossa conversa: nos questionarmos quem somos e por que estamos aqui. A ficção produzida por Hollywood nos proporcionou bons momentos acerca da reflexão da vida e seus desdobramentos do viver em sociedade.

No último filme que trago para o relato das nossas *'cineconversas'*, *'vemosouvimosentimospensamos*' o documentário do *streaming* da Netflix, *O dilema das redes*, dirigido por Jeff Orlowski e com duração de 94 minutos. O filme é categorizado pela empresa de "docudrama", uma espécie de documentário com algumas cenas ficcionais, que visam mostrar a imagem das narrativas dos entrevistados. Foi lançado em setembro de 2020 e traz como principal foco as narrativas de técnicos e especialistas que trabalham no Vale do Silício, região denominada *Sun Belt* na costa oeste do território estadunidense, e que soa um alarme espantoso através dos impactos causados nas redes sociais e na humanidade de uma forma geral.

O filme concentra as entrevistas em ex-funcionários de grandes empresas do ramo das tecnologias, como *Google*, *Facebook*, *Pintrest*, *Twitter*, *Instagram*, *Youtube* e outros, além de especialistas em mídia e psicólogos que abordam essa temática em suas investigações. A obra traz informações relevantes e até chocantes sobre como funcionam os algoritmos e como são usados por governos e plataformas para conectar essas pessoas com suas crenças e torná-las cada vez mais convictas das coisas que pensam.

De certo modo, passamos a entender alguns motivos das últimas eleições estadunidenses e, inclusive, da brasileira, como o espraiamento do campo político tomou conta das virtualidades e dos robôs contratados por esses aspirantes a governos e capazes de influenciar milhões de pessoas.

As histórias trazidas para a conversa giraram especialmente em torno de um entrevistado, chamado Tristan Harris (ex-funcionário de design de ética no *Google*), o que acabou soando como um chamado para se ter ética nas relações virtuais, pois os atravessamentos causados pelas virtualidades podem provocar muitos impactos na sociedade e serem dispositivos de doenças mentais, síndromes neurológicas e até ansiedade.

Desta forma, o grupo, ao *'verouvirsentirpensar'* o filme, chegou a muitos pensamentos interessantes como, por exemplo, esse de Victor, que percebeu que o uso excessivo das redes

sociais pelas membros da família pode ocasionar maiores distanciamentos existentes entre as pessoas. Muitos adolescentes passam a viver na virtualidade de suas redes sociais da *internet*, considerando a vida virtual mais importante que as relações físicas existentes.

Figura 27 - Cartaz de divulgação do filme *The social dilemma*

Fonte: Urgesite. Disponível em: https://www.urgesite.com.br/2020/09/22/critica-dilema-das-redes/. Acesso em 12 jul. 2022.

O próprio cartaz tem uma solução imagética muito forte, pois traz o aparelho de *smartphone* como uma ratoeira e um jovem inserido nesta imagem, como se fosse um rato, prestes a ficar preso nela. A imagem evidencia a importância desses modos de viver a vida e a necessidade de se orientar acerca deles. Para Laura Santos, isso não acontece apenas com jovens. Cada vez mais ela percebe que os adultos e idosos também estão inseridos nesse processo, mas concorda que, para os mais jovens, as virtualidades são mais vitais.

Joana concorda que existem muitas diferenças na sociedade, mas que, de certa forma, todos estão inseridos nesse contexto de "perder tempo" nas virtualidades possíveis dentro das redes sociais da *internet*. O tempo é algo relevante quando se trata disso. Para Victor, o tempo quando se está inserido dentro dessas virtualidades parece nem passar; quando a pessoa se dá conta, já gastou muito mais do que queria ou deveria na tela do celular.

A estudante citada anteriormente continua falando que as gerações mais recentes lidam de modo mais intenso com as redes sociais da *internet* e com as tecnologias desde a idade mais infantil, parece que o fato de já nascerem em um mundo bastante virtualizado não separa essa relação de realidade e virtualidade.

Um assunto encabeçado por Luiza Souza foi bastante apoiado na nossa *'cineconversa'*. Para a estudante, existe uma necessidade latente de que a escola absorva essa demanda do crescimento das tecnologias e das virtualidades, um novo código de ética precisa ser estabelecido e é o papel da escola criar currículos que atendam a essa demanda. Laura Santos disse que as interações sociais, hoje, são diferentes do passado e precisam ocupar um espaço dentro das aulas da escola. Existe uma necessidade de se criar conteúdo e conversar acerca das vivências dentro das virtualidades, com intuito de mitigar os possíveis transtornos que podem existir.

As *'cineconversas'* propostas e realizadas pelo grupo neste período foram muito importantes em nossas formações enquanto estudantes/professor. No final do ano, quando as atividades de modo híbrido regressaram, tivemos ainda mais duas *'cineconversas'*, além das descritas acima, porém, como já estava neste modo, não foi possível fazer as gravações, pois eu já estava no *'espaçotempo'* escolar e realizamos o encontro de pelo dispositivo móvel. Nossos encontros, nas tardes de sexta-feira, eram um verdadeiro alívio diante do caos que a pandemia nos trouxe. Falávamos de sonhos, planos, vestibular, do que faríamos quando o mundo retornasse ao "velho normal". De certo modo, era um apoio mútuo, mas, na verdade, eu precisava muito mais deles do que eles de mim. Foram horas a fio de conversas, risadas e muita energia positiva. Tínhamos uns aos outros. Nos formamos em coletividade. Resistimos a tanta loucura com arte e muito afeto.

3.4 Nossas conversas, nossas pesquisas, nossos afetos

> Uma pesquisa que aposta no acontecimento da conversa como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada por questionário, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos, relação da pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação. (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 33).

Ao observar e refletir sobre as palavras dos autores acima, escrevo acerca da importância desses encontros, realizados em aula extraoficial. A turma de 3º ano do ensino

médio que deu início a esse projeto, que durou quase um ano inteiro letivo, se mostrou altamente comprometida e possibilitou o estabelecimento de maiores laços de afeto e *'fazeressaberes'*. Afinal, nossos encontros não tinham nenhuma regulamentação pela escola, era algo totalmente voluntário de ambas as partes. No fundo, foi uma forma resistirmos a um momento muito difícil e complexo (pandemia), que possibilitou/resultou em conversas tão produtivas.

A metodologia das conversas, inspirada em muitos autores, como Maturana, Ferraço e Alves, não engessa nossas epistemologias e possibilita que os saberes científicos sejam tecidos de modo genuíno e potente. Os cotidianos e, em especial, os cotidianos escolares, não nos permitem uma rigidez de etapas e procedimentos. Entendemos os currículos e as aulas como sistemas fluídos, passíveis de muitas alterações, mudanças e migrações (como defendido pela minha companheira de GrPesq, Maria Cecília Castro). Em uma escola, não é possível termos controle de tudo. Entendemos que as fugas são parte dos processos, que precisamos o tempo inteiro estarmos dispostos para o novo e para o movimento de revisitar nossas referências e ir além do já sabido. Observamos com o que Certeau nos contempla em relação aos cotidianos:

> As práticas cotidianas, no entanto, para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras. (CERTEAU, 1994, p. 82).

Fizemos usos, de acordo com os apontamentos de Certeau, dos elementos que tínhamos naqueles momentos, especialmente dos artefatos tecnológicos, que passaram a ser indispensáveis no atravessamento da pandemia. Nossos encontros eram feitos de modo remoto pelo *site* do *Google Meet*, que permitia a gravação e o armazenamento de nossas *'cineconversas'*. No entanto, nosso grupo só foi possível por causa do isolamento social, período difícil, e de muitas replicações em nossa saúde mental, mas que, devido ao ganho no tempo dos deslocamentos, permitiu a criação de uma aula extraoficial.

O fragmento abaixo sintetiza muito bem o momento que atravessamos no coletivo e a potência que a escola, mesmo na virtualidade, possui, pois se trata, como eu já escrevi anteriormente, de um território com possibilidades múltiplas de encontros e afetos.

> Caos, indeterminismo, abertura, rizoma, intensidade, multiplicidade e fluxo seriam algumas das novas referências do território-imanência-escola. Um território que se afirma como aventura do involuntário, que se define e se institui muito mais pela heterogeneidade dos encontros de corpos do que pela gramática da escolarização. (FERRAÇO, 2019, p. 458).

As conversas tecidas durante nossos encontros foram *'espaçotempo'* de compartilhamento de *'conhecimentossignificações'* e *'fazeressaberes'* repletos de potência e possibilidade. No início deste capítulo, tratamos a pandemia como um acontecimento, segundo a visão de Deleuze, enquanto fator propulsor de muitos outros encadeamentos, repletos de adição e espraiamento. Desta forma, é notório que, ao encerrar o capítulo, eu resgate essas sensações iniciais, uma vez que tudo o que atravessamos no infindável 2020 repercutiu em nossas vidas.

Com o isolamento social e a suspensão dos encontros presenciais, foi possível termos horas extras para criarmos currículos com filmes de migração e outros afins, especialmente relacionados à tecnologia e à sociedade contemporânea. A ideia da criação de um grupo de *'cineconversa'* só foi adiante e resultou em um capítulo da tese em virtude da disponibilidade e da vontade dos meus estudantes de fazerem parte disso.

Ao longo do texto, foi possível discorrer acerca dos nossos encontros. No entanto, toda vontade e necessidade de representar e transcrever nossos encontros em um capítulo da tese não dão conta de tudo que vivemos em muitas horas nas telas dos computadores. As *'cineconversas'* eram permeadas de problemáticas pessoais, desabafos, palavras de afeto e amizade. No final desse processo, que culmina na escrita da tese, entendo que a *'cineconversa'* foi, entre outros, um pano de fundo para atravessarmos um momento de muita delicadeza. As entrelinhas e os ditos que estão fora desta escrita talvez sejam mais significativos do que os que vieram aqui parar… Em nossas vivências e conversas no grupo de pesquisa, não tenho como não me recordar da Professora Nilda Alves nos dizendo sistematicamente que não estamos longe do nosso objeto de estudo, somos o nosso próprio objeto, estamos emaranhados e conectados afetivamente, mergulhados em um espiral de sentimentos cujas palavras nos faltam para descrevê-los. Termino essas páginas com lágrimas nos olhos e uma saudade imensa no coração, com gostinho de dever cumprido. Hoje, não temos mais tanto contato com esses jovens, porque a vida é assim… eles passam por nós… na certeza que levaram um pouco de nós e deixaram muito de si… As redes sociais da *internet* ainda nos permitem trocar algumas palavras e vê-los se desenvolver nessas outras etapas de vida. Feliz, em vê-los ganhando o mundo e voando cada vez mais longe, em suma, é como eu me sinto.

Foucault (1992) traz em seus escritos o que, para ele, caracteriza um acontecimento. Suas proposições corroboram nosso entendimento de que esta pesquisa é fruto de muitos acontecimentos e encontros reverberados em meus processos formativos. Nesse sentido, espero ter reverberado, de alguma forma, naqueles que me ajudaram a tecer essas linhas.

> É preciso entender por acontecimento 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 uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não tem o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na álea singular do acontecimento. (FOUCAULT, 1992, p. 28).

4 FILMES, CONVERSAS E PRODUÇÃO

No discurso habitual acerca da escola,
o possível aparece sempre na forma de projeto, isto é,
aparece submetido ao futuro e, por isso mesmo,
transformado numa ilusão que só se tornará realidade mais tarde.
Nesse sentido, dizer que a escola é um lugar de possibilidade
significa dizer que a escola é o meio para criar Filmar a escola:
teoria da escola outra realidade, uma realidade vindoura.
Mas o possível não é necessariamente futurista.
A realidade é sempre possibilidade,
porque é em si mesma inesgotável.
Por misterioso que pareça, o real é, ao mesmo tempo,
o mais próximo e o mais inatingível.

(LOPEZ, 2017, p. 228)

4.1 Narrando os cenários das *'cineconversas'*

Por um acaso do destino, dediquei o ano de 2019 a cumprir todas as disciplinas pertinentes ao programa de doutorado do ProPEd/UERJ e a realizar as atividades empíricas da minha tese. Em meu organograma inicial, planejei elaborar todas as atividades com os estudantes durante o período daquele ano letivo. Sendo assim, dediquei o segundo bimestre do período escolar com o tema das migrações e refugiados. Sem saber com o que aconteceria pela frente, considero-me uma pessoa de sorte por poder realizar meu doutoramento de acordo com meu projeto inicial, visto que, em março do ano seguinte, as escolas (físicas) seriam fechadas (em virtude da pandemia da Covid-19) e todas as operações realizadas pelas escolas aconteceriam de modo remoto por mais de um ano, iniciando apenas, em metade do ano de 2021, as atividades híbridas nas escolas públicas, com parte dos estudantes no presencial e parte deles em remoto.

Desta forma, as ações e as atividades narradas neste capítulo remontam algo do mundo pré-Covid, com a escola do modo tradicional que conhecíamos, e que hoje – é fato! – sabemos que não existe mais.

Retornando ao que disse no primeiro parágrafo, dediquei o segundo bimestre (período que foi de abril a julho/2019) a trabalhar em sala de aula com o tema migração e refúgio. Na última aula do primeiro bimestre, conversei com os estudantes nesse sentido. Expliquei que dedicaríamos o período seguinte para tratar de um assunto importante no mundo em que vivíamos, que era muito cobrado nas provas das universidades públicas (ENEM e UERJ) e nos concursos militares de modo geral, e que iria realizar algumas atividades com eles que

ajudariam na produção da minha tese de doutorado. Eram duas turmas de terceiros anos (3001 e 3003, do C. E. Parada Angélica, em Duque de Caxias), com estudantes mais maduros, que estavam saindo da escola. Eles ficaram animados com a possibilidade de colaborar com a pesquisa. Tinha o hábito de conversar constantemente com eles acerca dos meus projetos de vida e de pesquisa, com intuito de incentivá-los a continuarem os estudos. Penso que estímulo e incentivo fazem parte fundamental do trabalho dos professores que, muitas vezes, servem de inspiração para seus estudantes.

A primeira atividade foi descrita no Capítulo 2, quando oriento os estudantes a buscarem nos mecanismos *online* informações acerca dos migrantes e refugiados, separando, para a aula seguinte, uma imagem que os tivesse tocado e a partir da qual pudessem falar algo acerca das pesquisas que tinham feito. Como tinham realizado as pesquisas na *internet*? E o porquê daquela imagem tê-los tocado? O encontro foi totalmente narrado no capítulo 2, onde foi possível, também, visualizarmos as imagens selecionadas pelos estudantes.

Posteriormente, realizamos uma aula mais expositiva, onde apresentei as características e os aspectos abordados pela geografia acerca desses humanos que se deslocam na sociedade: suas motivações, seus caminhos, as barreiras dos países desenvolvidos, os fluxos migratórios mais importantes da humanidade (no passado e no presente), as implicações nos cotidianos, os modos de migração (temporário ou definitivo; forçada ou espontâneo), os tipos de migração (sazonal, transumância, pendular, *commuting*), os acidentes geográficos, as catástrofes naturais, as guerras, as moléstias e mais uma série de aspectos que envolve esse grande número de pessoas em deslocamento.

Combinamos de fazer duas sessões de cinema com filmes de migração, para podermos *'verouvirsentirpensar'* como as artes mostram, nas telas, essas movimentações humanas. A todo momento, falava para eles que, juntos, produziríamos um filme com essa temática para assistirmos enquanto turma. Os estudantes ficavam ressabiados em relação a como isso aconteceria, mas eu sempre os tranquilizava, dizendo que eu ajudaria na elaboração e criação, porém, eles teriam liberdade para procederem no que tange à feitura do filme.

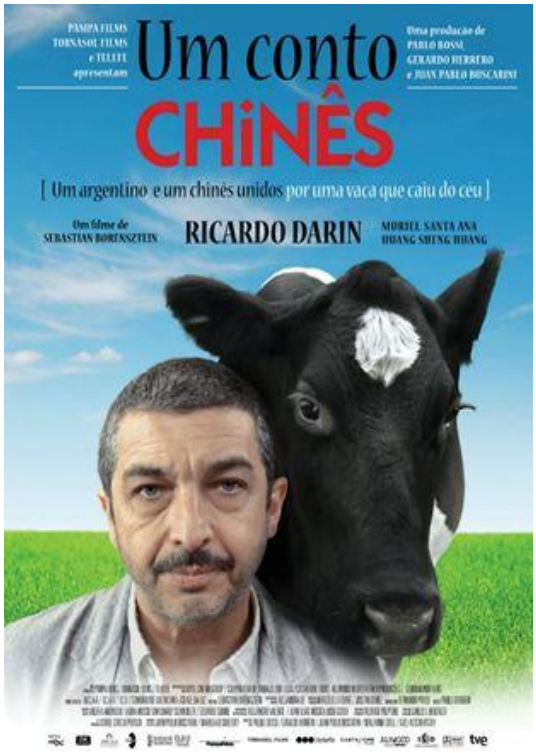
O Colégio Estadual Parada Angélica foi o *lócus*, também, da minha pesquisa de mestrado, que eu realizei junto ao Programa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP) de São Gonçalo (Processos Formativos e Desigualdades Sociais) no ano de 2018. Na minha dissertação, fiz um estudo detalhado acerca da região de entorno, do perfil dos estudantes, contei como *'viaouviasentiapensava'* os cotidianos presentes naquele *'espaçotempo'*. Em virtude disso, não me deterei nesta narrativa, mas informao que o referência da dissertação encontra-se nas referencias bibliográficas para quem desejar procurar.

As aulas seguintes, então, foram dedicadas a *'vermosouvirmosentirmospensarmos'* os filmes e a intenção era conversávamos acerca deles logo após as sessões. O que chamamos de nossas *'cineconversas'*. Os dois filmes escolhidos para essa etapa da pesquisa foram: *Um conto chinês* (argentino) e *Samba* (francês). Nas próximas linhas, me dedicarei a fazer alguns apontamentos acerca dos filmes e das possibilidades que potencializaram nosso encontro.

4.2 O argentino *Um Conto Chinês*

A obra produzida por Sebastián Borensztein é do ano de 2011 e retrata a história de um homem de meia idade mal-humorado e recluso, que aleatoriamente encontra um chinês perdido em Buenos Aires e se vê obrigado a dar-lhe abrigo para que possa encontrar seu tio, cujo endereço estava descrito em seu braço. Desse clímax de encontro e desencontro surge a premissa principal da obra: um homem solitário e infeliz diante da necessidade de viver a vida, mesmo que forçadamente.

Figura 28 - Cartaz de divulgação do filme *Um conto chinês*



Fonte: Adorocinema. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-197304/.

O filme tem como elemento principal a transformação de um homem programático, dependente de uma rotina mecanizada e cheia de manias diante de uma situação que o faria

viver a vida sob novos aspectos. Afinal, o chinês não falava uma palavra de espanhol e precisava encontrar o tio que estava na Argentina há alguns anos e Roberto (interpretado por Ricardo Darín) não falava uma palavra em chinês, porém, precisava ajudar o "novo amigo". A presença do oriental na casa do argentino muda todas as dinâmicas existentes, colocando Roberto em constante estado de tensão, pois precisa aprender coisas diferentes para se comunicar com o Jun (Ignacio Huang) – o chinês perdido! – e, conforme mencionado, tem muitas dificuldades em lidar com situações novas que alterem a sua rotina. Os dois se encontram diante de uma situação inusitada, pois o chinês é arremessado de um táxi sem poder pagar a corrida depois de ter sido roubado. O filme tem uma excelente comunicação com o público, e é muito bom para se trabalhar com os jovens das escolas pois é de uma linguagem leve e, muitas vezes, beirando à comicidade.

Logo no início, na primeira cena do filme, um casal está dentro de um barco, em um lago, prestes a noivarem, quando uma vaca despenca do céu, caída de um avião, atingindo a canoa. Uma cena totalmente inesperada e capaz de provocar risos incontroláveis nos estudantes. No final do filme, essa cena tem toda uma importância para entendermos a obra, mas prefiro não dar *spoiler* para os leitores da tese que desconhecem o filme e, talvez, sintam-se aguçados a *'verouvirsentirpensar'* a película.

Figura 29 - Cena em que a vaca cai do céu

(a)

(b)

Legenda: (a) o recorte da cena mostrando a vaca caindo; (b) o chinês fugindo da queda da vaca na sua canoa
Fonte: Site Filmow. Disponível em: https://cinema10.com.br/filme/um-conto-chines.

A escolha do filme se deu em virtude de sua potência, que auxilia na conversa acerca das dificuldades vivenciadas por um migrante, ainda mais com a barreira linguística existente, como apresenta a obra. O chinês Jun é um migrante que não consegue se comunicar com outras pessoas e, por isso, enfrenta muitos desafios nessa jornada diante do desconhecido. Muitas cenas tratam de assuntos sérios e relevantes, mas de um modo cômico, como por exemplo, quando Roberto leva Jun para conversar com alguns orientais e se decepciona, pois um fala cantonês e o outro fala mandarim, não ajudando a resolver seu problema de comunicação e evidenciando os apagamentos existentes diante da diversidade dos povos orientais, suas línguas, seus hábitos e culturas.

No filme, muitas cenas são exploradas de modo cômico – melhor dizendo, uma comicidade velada – essas diferenças culturais, existentes nos modos de ser, se expressar, agir e, também, nos modos de comer, o que comer e como comer, além das diferenças culturais, que produzem algumas cenas divertidas com mímicas e situações contrapostas diante de cotidianos tão distintos.

O misto de tensão e leveza trazida pela obra permite '*vermosouvirmossentirmospensarmos*' que os migrantes, com todas as suas particularidades, são legítimos Outros (como nos ensinou Maturana), com seus modos de viver e pensar a vida. Os afetos criados, as histórias de vidas vividas, as relações passadas e presentes, (co)habitam

essa atmosfera heterotópica tão pluralizada que nos torna simpáticos à vida desses estrangeiros. Diante disto, o filme não traz muitos aspectos ‘terríveis’, avassaladores na vida dessas pessoas, como a xenofobia e o preconceito a que são submetidos cotidianamente, mas ajuda, de maneira sutil, a termos empatia pelos processos enfrentados por elas.

As interpretações dos protagonistas são especiais, pois a química existente entre eles foi perfeita. De certo modo, o chinês tenta se manter tenaz frente a dureza de Roberto, sobretudo a do migrante, que resiste à ponto de suscitar nele alguma empatia e afeto. Praticamente, passam o filme todo sem conseguirem se comunicar verbalmente, apenas com a linguagem corporal e uma relação de afeto crescente que se torna notória no desenrolar do filme.

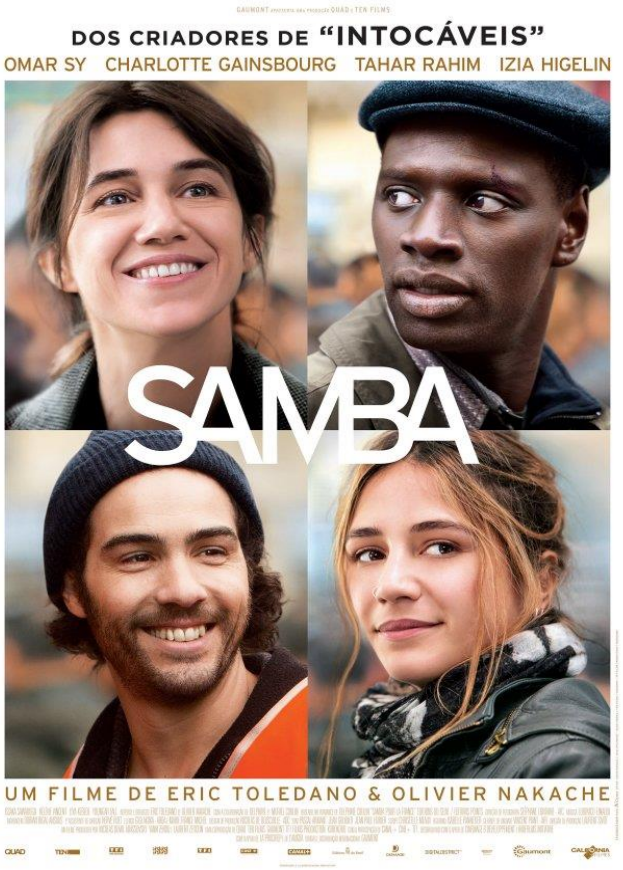
Figura 30 - Cena em que os protagonistas contracenam na cozinha

Fonte: Site Memória cinematográfica. Disponível em: http://www.memoriacinematografica.com.br/wordpress/2011/09/um-conto-chines/.

4.3 O francês *Samba*

O filme foi dirigido por Olivie Nakache e Éric Toledano, com lançamento no ano de 2014. Traz em seu elenco uma lenda da atualidade, o francês Omar Sy, que é um dos atores mais consagrados do cinema e televisão francesa no mundo inteiro. O filme tem características muito distintas do filme citado anteriormente, apesar de ter cenas de muita comédia, porém apresenta muitas cenas de drama e ação que buscam retratar de modo mais realista a vida e as dificuldades de um imigrante ilegal em solo francês.

Figura 31 - Cartaz de divulgação do filme *Samba*



Fonte: Site Adoro Cinema. Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-224453/.

O nome do filme surge do mesmo nome do protagonista, interpretado por Omar Sy, que vive um senegalês residente na França por mais de 10 anos de modo ilegal, e luta para conseguir seus documentos e sua consequente livre circulação e residência legalizada no país. O filme conta como Samba e Alice (vivida por Charlotte Gainsbourg) cruzam suas vidas. Ela é uma francesa, executiva, que vive para o trabalho e sofre uma estafa e esgotamento mental, chamada como síndrome de *Bournot,* precisando recuperar sua saúde mental diante de um trabalho completamente estressante. E ele, um imigrante ilegal, sobrevivendo com 'bicos'[23] dia após dia.

O início do filme é promissor, quando abre um plano longo de uma festa da alta sociedade mostrando muitos ricos bebendo, comendo e se divertindo. Na continuação deste plano, a câmera segue para os bastidores da festa, chegando até a cozinha, com sua movimentação típica em dia de festa, até focar em alguns homens fortes e negros no fundo da cozinha cuidando das louças. Um desses homens é Samba. O começo do filme passa a

[23] 'Bicos' ou 'fazer bicos' é terminologia utilizada para se referir à realização de pequenas tarefas distintas, sem remuneração formal.

mensagem das diferenças socioeconômicas existentes na sociedade e a forma como se apresentam no cinema, no entanto, a questão é ainda mais profunda, são as realidades produzidas existentes entre franceses e imigrantes ilegais, os hiatos nos seus modos de operacionalizar as suas vidas. Revelando todos os bastidores, que sustentam a vida das elites francesas, com o trabalho realizado por esses imigrantes tão perseguidos na sociedade. Um início pautado na dicotomia entre "vocês não são bem-vindos!", mas "precisamos da sua força de trabalho".

Figura 32 - Cena de Samba lavando a louça

Fonte: Print Screen da cena feito pelo próprio autor a partir do *site* do Youtube.

Logo nas primeiras cenas, Samba é detido pela polícia francesa e é encaminhado para um centro de reclusão de imigrantes ilegais. Assim, passa ser assistido por uma ONG que tenta amenizar e resolver as intempéries das vidas dessas pessoas, cuidar dos trâmites legais para conseguir sua regularização no país. Foi desta forma que conheceu Alice e Manu, que trabalham como voluntárias nessa instituição. A partir daí, o filme mostra a relação de afeto e desejo tecida entre os protagonistas com vidas tão distintas, mas que se encaixam tão bem e de modo ora romântico, ora cômico, permeada por grande profundidade nas *questões* sociais.

O filme retrata, ao longo de suas cenas, como a vida de um imigrante ilegal é possível na França. Samba conhece muitos outros imigrantes em condições semelhantes à sua, vivendo de empregos temporários e que, na maioria das vezes, são recusados pelos franceses, como limpadores de vidros exteriores de prédios altos, seguranças noturnos de shopping, catadores

de lixo e separadores de material reciclável, entre outros. Uma das amizades relatadas no filme é com um ator que interpreta um imigrante ilegal brasileiro, chamado Wilson (interpretado pelo ator Tahar Rahim). Os dois vivem algumas cenas repletas de peripécias e fuga da polícia de imigração. A escolha por este filme foi justamente por retratar a possibilidade de conhecer os cotidianos enfrentados por essas pessoas em situações tão adversas.

Preciso relatar que, em minhas aulas em torno deste tema, sempre foi muito comum à reprodução do termo imigrante ilegal. Eu nunca tinha questionado o uso desta expressão pela geografia. No entanto, desde quando ingressei na pesquisa com os cotidianos e, especialmente, com as pesquisas de temática acerca da imigração, tenho questionado o uso deste termo, de dizermos a um outro, legítimo Outro (MATURANA, 2001), que sua pessoa é ilegal. Em uma viagem com o Grupo de Pesquisa ao Uruguai, vimos um lambe-lambe colado em umas das ruas do centro de Montevidéu com o dizer abaixo, que me despertou ainda mais para essa questão (em português: “nada no mundo é ilegal”). Trato, nesta tese, como imigrante ilegal, porém não gosto de usar o termo, já que também acredito que nenhum humano deveria ser considerado ilegal. Essa questão de nomenclatura reverberou ainda mais em minha cabeça após ver esse cartaz (Figura 33). Não consigo pensar numa alternativa para contrapor isso, no entanto, chamar de ilegal é extremamente dolorido quando damos rostos, histórias, nomes, afetos, vivências… a essas pessoas – que, ademais, são dotadas/habitadas por histórias, nomes, afetos e vivências. Abaixo, deixo o registo fotografado em nossa andança em grupo.

Figura 33 - Cartaz colado no centro de Montevideo, no Uruguai

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

4.4 Tecendo nossas *'cineconversas'* com o filme *Um Conto Chinês*

Ainda em 2019, foi possível fazermos presencialmente nossas *'cineconversas'* com os estudantes do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Parada Angélica. *'Vemosouvimossentimospensamos'* com o filme na sala multimídia, um espaço da escola reservado para aulas diferenciadas, que tinha televisão. Em seguida, conversávamos acerca dos sentimentos e afetos sentidos do filme. Ligava meu celular no modo gravação de voz e deixava a conversa fluir. Apresento, nas linhas a seguir, a junção das duas *'cineconversas'* realizadas com as turmas 3001 e 3003.

Antes de entrar propriamente em nossas *'cineconversas'*, preciso compartilhar um momento enquanto assistíamos ao filme nos *'espaçostempos'* escolares. No momento em que colocava o filme e regulava o som, a diretora foi até a porta e pediu para que eu fosse à sala dela assinar alguns papéis referentes ao ponto. Pedi um instante e disse que, assim que colocasse o filme, iria até sua sala. Coloquei o filme, regulei o som e comuniquei os estudantes que iria atender à solicitação da direção, para que eles ficassem 'quietinhos', esperando meu retorno em sala, sem sair e ficar passeando pelo colégio. Saí da sala e fui à direção, comecei a conversar com a diretora e a assinar os papéis, ela me indagou o que estava fazendo e comentei acerca da pesquisa e do filme. Ela respondeu que, em dias de 'coisas diferentes' na escola, os estudantes ficavam mais participativos, mesmo que mais agitados. A diretora ainda comentou do silêncio na sala, e eu respondi que estavam 'quietinhos' vendo o filme. Até que ouvimos muitos gritos e risadas. Ela disse: - *Marcelo, aconteceu alguma coisa!* E saímos juntos, correndo em direção à sala multimídia. Abrimos a porta e os estudantes se contorciam nas cadeiras de tanto rir… aquelas coisas exageradas e naturais que fazem quando estão em coletivo. Naquele momento, passou pela nossa cabeça que algum daqueles adolescentes tivésse feito algo muito divertido para eles estarem daquele jeito. A diretora perguntou: - *O que aconteceu aqui?* Um dos estudantes, em meio ao riso, gritou do meio da sala: - *A vaca caiu do céu!* Aumentaram-se as gargalhadas, e a diretora não entendeu nada! Cenas do cotidiano.

Nesta primeira *'cineconversa'*, assim que começamos a falar, questionei se os estudantes tinham assistido alguma vez a algum filme argentino e a resposta em uníssono foi um solene *"Não!"*. Uma estudante até complementou, dizendo ter sido o primeiro e que, talvez, nunca mais viesse a ver um filme argentino, porque não fazia parte de seus hábitos. Nesse sentido, retomo aquela que é uma das funções da escola: promover esses encontros tão diferentes, porém necessários. Comentei que eu adorava filmes argentinos e uma estudante comentou que tinha costume de ver filmes chinês, japonês, coreano, mas a um filme latino-

americano ainda não tinha assistido. A jovem comentou ter interesse pela cultura oriental, então, acompanhar séries, filmes e bandas musicais era algo comum em sua rotina. Era uma apaixonada por K-pop e todos os seus subgêneros.

Alguns estudantes comentaram que não assistiram, mas já tinham visto até passar em canal aberto, como na Rede Globo, por exemplo. Embora interessados, nunca haviam assistido a uma película latino-americana.

A primeira coisa que chamou atenção dos estudantes foi como um elemento pode ter muitas interpretações, em casos diferentes. Como foi a história da vaca. Um estudante relatou que a vaca tinha símbolos diferentes para os dois protagonistas: para o argentino, a vaca lembrava uma coisa boa, pois foi através do desenho da vaca que o chinês fez na parede que ele se lembrou da importância da sua amada (a Mari, que ordenhava vaca no campo) e, sendo assim, foi atrás dela para continuarem sua ligação/romance. E um significado bem oposto para o chinês, pois a vaca significa a morte/a perda da sua amada. Então, a simbologia da vaca no filme mostra como sempre as coisas podem ter dois lados.

Uma estudante, em seguida, falou sobre os hábitos alimentares do chinês, que são bem diferentes dos nossos, comentando que um dos personagens do filme comeu formiga, mas que também na China é comum comerem aranhas, escorpiões e outros animais que, para nós, são exóticos. Comentei que imaginava que essa questão constituía um choque cultural entre pessoas de culturas e hábitos tão distintos.

A situação da Mari também foi trazida pelos estudantes, que comentaram que não gostaram de ela ficar "correndo atrás" do Roberto o tempo todo. Uma estudante, em contraponto, disse que isso não fazia o menor problema, ela era "uma mulher decidida, sabia o que queria". Um dos estudantes chegou a questionar se o Roberto era gay, pois não tinha desejo sexual, no qual retruquei, perguntando: "Ser gay é não ter desejo sexual?". Expliquei que não havia problema nenhum uma pessoa ser assexuada, como o Roberto parecia para eles. Uma estudante saiu em defesa do Roberto, dizendo que ele era um cara que tinha sofrido muito e tinha medo de amar, mas que, quando precisou, ele correu atrás da mulher e da felicidade dele, mostrando que tinha vontade de viver ainda. Mesmo que não parecesse tanto.

Mari voltou a ser tema central da nossa conversa. Um estudante retratou que a "Mari, a Maricota, tinha falta de amor próprio, não se valorizava!". Comentei que eu achava a personagem dela muito evoluída, uma mulher do interior, próximo ou além dos seus 40 anos correndo atrás daquilo que sentia e queria. Outra estudante emendou na minha fala, dizendo que ela corria atrás até demais, provocando alguns risos dos estudantes.

A situação da mulher foi algo muito forte em nossa conversa porque, dentro do que *'vimosouvimossentimospensamos'*, a Mari é uma personagem forte, mas que fica à mercê dos sentimentos de um homem, e as meninas daquela idade, buscando sua autoafirmação, não viam nessa possibilidade algo positivo. Para elas, a condição da mulher atual é de não aceitar essa papel, mas eu também não deixei de dizer que isso é uma forma da mulher viver sua plenitude, não só esperar as decisões do homem, mas deixar claras as suas vontades e os seus sentimentos, para que as coisas não fiquem presas em "joguinhos de sedução".

A situação do chinês também foi algo que sensibilizou os estudantes. Relataram a dificuldade que deve ser estar num país estranho, diante de uma língua desconhecida e hábitos diferentes, mas pensaram que a atuação da Mari junto ao chinês foi de muita importância para facilitar sua nova vida em Buenos Aires. Comentaram, inclusive, que foi a personagem feminina que sensibilizou o Roberto com a situação difícil do chinês, mesmo depois de tanta adversidade, como o assalto e a expulsão do táxi.

Um estudante comentou ainda que achou o chinês muito estranho e pedi para que ele desenvolvesse melhor essa ideia do que seria "estranho". Ele então relatou que a língua é muito difícil de compreender, em nada lembra inglês, português e espanhol, além do fato das relações deles não serem amistosas. O estudante continuou explicando que, quando o argentino foi até o consulado e conversou com eles, o chinês não fez questão alguma de ajudar o seu 'compatriota' que estava naquela situação tão difícil, e ainda exemplificou que, se fosse um brasileiro na China na mesma situação, com certeza, o brasileiro que falaria a língua dele com clareza, iria até a casa do argentino para entender melhor o que estaria acontecendo. Essa relação da não ajuda e da negação de assistir um compatriota fez o estudante pensar que os hábitos dos chineses são muito estranhos, diferentes dos nossos, que sempre buscamos ajudar, mesmo quem não conhecemos. Um outro estudante comentou que isso é muito relativo, depende do caso, e não daria para generalizar dessa forma. Ele disse que conhecia muitos brasileiros que não ajudariam uma pessoa em dificuldade assim.

Outro estudante até questionou: se ele trabalhasse numa embaixada em outro país, e todos os dias alguém chegasse pedindo ajuda, se ele todos os dias iria levar essa pessoa em dificuldade para casa. Estabeleci uma relação com a questão dos professores: se todos os dias levássemos nossos estudantes com algum tipo de problema para nossa casa, como seriam nossas vidas? Íamos viver apenas para resolver os problemas dos estudantes…

A cena do miolo do pão, como ilustrativa nessa diferença cultural, também foi lembrada por um estudante. Todos os dias o argentino Roberto tirava o miolo do pão para comer e o chinês apenas observava. Até que um dia, ele chegou em casa e encontrou apenas o miolo do

pão, sendo que o chinês pensou estar fazendo um gesto de agrado ao novo amigo. Isso evidenciava as diferenças culturais existentes entre os dois mundos. É comum, de certa forma, retirarmos o miolo do pão, mas quando nós fazemos isso, é algo natural e não tem conotação prévia. O miolo chegar sem a casca, em nossa cultura, não faz sentido.

Um estudante relatou que as diferenças linguísticas são as mais gritantes do filme, pois uma coisa simples como pedir para tomar banho, por exemplo, se torna algo muito complexo. Precisou de mímica, barulho, encenação para que fosse entendido. Então, a barreira da língua e seus códigos foi o que mais chamou atenção para a maioria dos estudantes, que perceberam como deve ser difícil estar diante de desafios como esses.

Outro fato curioso, para os estudantes, foi as histórias apresentadas por Roberto ao chinês quase no final do filme. Os dois sentam à mesa e o argentino pega seu livro de coleção de histórias de jornais antigos e com notícias consideradas bizarras de tão incrédulas. Os estudantes relataram o caso do transplante de coração, cujo paciente morreu no acidente da ambulância depois de ter passado pelo procedimento; o caso do barbeiro que matou um ao outro e os amantes que caíram no penhasco dentro do carro no meio do ato sexual. Ficamos nos indagando se todas eram histórias verídicas ou meramente ficcionais, mas essa resposta eu também não soube dar. Cogitei, assim como a notícia da vaca ter sido real, que fosse provável e possível que todas as outras também tenham sido retiradas de notícias reais e tão inacreditáveis como a que serviu de mote para o desenrolar do filme.

A cena dos amantes é retomada por outra estudante, que diz ser uma cena clássica em muitos filmes o "casalzinho dentro do carro fazendo sexo" fazendo ela ver um filme como um reprodutor de outros filmes que tinham visto. Comentei que esses clichês podem ser comuns nos filmes e com intuito de nos fazer rir, como aconteceu naquela cena em que todos da sala riram. E estudantes concordaram comigo, e completaram dizendo que muitas vezes o importante era arrancar a risada do público em alguns momentos, e a cena serviu pra isso.

Em meio à nossa *'cineconversa'*, um dos estudantes disse apenas não ter gostado do filme. Os outros estudantes brincaram com ele, chamando-o de "chato, reclamão" e pediram para ele dizer um motivo. Pressionado pela turma, ele apenas disse que não gostou, mas que não queria dar informações. Brincando com ele, eu retruquei, falando que ele era o primeiro ser humano que eu conhecia a não ter gostado do filme. Nós rimos e continuamos nossa conversa. Ele retrucou, dizendo "Sempre tem uma primeira vez…", e riu.

A cena em que o chinês imita uma galinha para conseguir falar acerca do ovo foi lembrada como um dos momentos mais icônicos do filme. Acharam muito engraçado, pois os atores fizeram parecer natural e divertido.

Um dos estudantes comentou que o que achou legal no filme foi a trajetória do chinês, pois quando saiu da China, não tinha família – era órfão – e tinha acabado de perder sua amada namorada para um acidente trágico (a vaca caindo no céu em cima da canoa onde estavam os dois). O jovem relembrou que o chinês era artesão e que foi para Buenos Aires encontrar uma família, sendo que era a primeira vez que ele tinha *'vistoouvidosentidopensado'* algo assim, uma vez que, geralmente, quando se trata de migração, as pessoas estão saindo dos seus países em procura de emprego ou por causa da religião ou perseguição política… então, estranhou muito esse fato no filme.

Os outros estudantes acharam a lembrança muito pertinente e comentaram a favor do jovem, pois já tinham visto migração relacionada a muitas coisas, mas não por alguém que estar buscando uma família. Geralmente, os filmes ou as histórias de que tinham conhecimento giravam ao redor de pessoas que deixam as famílias no país de origem.

Ainda acerca dessas migrações, um estudante questionou a escolha dos parentes do migrante chinês terem ido para Buenos Aires, pois era muito incomum. Comumente, as pessoas migram para países desenvolvidos e ricos, como os EUA, por exemplo. Eu, de certo medo, argumentei que isso era muito complexo, que existem pessoas de todos os lugares, e que são variados os motivos que as fazem se deslocar. Comentei acerca das redes que nos perpassam o tempo inteiro e podem influenciar nas nossas decisões de vida, como as redes de amigos da escola, da igreja, do trabalho, de familiares… como o caso do chinês, que se viu sozinho no país, e foi em busca do único parente que ele acreditava ter naquele momento.

Conversamos, ainda, sobre a trajetória feita pelo argentino e o chinês ao longo do filme, revisitando o itinerário feito para tentar descobrir o paradeiro do tio. Primeiro, eles vão à embaixada chinesa em busca de alguma informação. Saem de lá expulsos, praticamente. Depois, vão ao bairro de comércio chinês onde o argentino pensou que poderia ter alguma informação acerca do tio, talvez, identificar algum fio desta rede que ligava os dois países. Os estudantes perceberam que essas pessoas, muitas vezes, buscam ficar próximas umas das outras, formando mesmo uma rede de apoio e ajuda mútua, ficando mais fácil trocarem produtos típicos, informações, num ambiente de uma língua mais familiar, e diversos outros motivos. No fim, dei até o exemplo do bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo, onde vive a maior colônia de japoneses fora do Japão. De certo modo, essas pessoas se sentem mais seguras e acolhidas umas próximas às outras, facilitando, muitas vezes, a comunicação, que é uma das maiores barreiras enfrentadas quando se está num lugar tão diferente daquele de nascimento e crescimento.

Um estudante questionou ainda a ação do policial quando tentou prender o chinês aparentemente sem motivo. Comentou que acha a cena bastante agressiva e discordou do modo como o policial tratou o migrante chinês. Pensou em dizer até que poderia matar o chinês ou bater nele de modo muito agressivo. Comentamos que a polícia, em muitos lugares do mundo, age de forma muito desonesta, e truculenta, inclusive em nossa realidade brasileira. Lamentamos coletivamente esse perfil que une Brasil e Argentina.

Estávamos finalizando a conversa, quando uma estudante comentou que o mais impactante no filme foi a mudança de perfil do personagem principal, pois ele era um cara muito "bruto" e mal-humorado e, com a chegada de uma outra pessoa na vida dele, ele começou a mudar e a enxergar a vida de outro modo. "O cara contava até os parafusos que recebia da loja!", completou uma outra estudante. Voltando para a que introduziu o assunto, ela finalizou dizendo que a presença do chinês fez até ele valorizar a mulher que tentava ficar com ele, mas ele não dava chances, pois estava fechado em sua 'ostra da solidão'. Tanto que, muitas vezes, o chinês queria agradar o argentino e ele o ignorava, pois não conseguia ir além daquilo que vivia.

Uma outra estudante comentou que Roberto era como se fosse uma minissociedade, pois, no seu íntimo, rejeitava o chinês como nós rejeitamos os imigrantes, pois desconhecemos suas histórias, suas lutas, suas culturas e modos de viver a vida e, além disso, acreditamos que eles aqui se estabelecem com o objetivo de 'ocuparem os nossos lugares', de tirarem, por exemplo, os nossos empregos. Roberto representava um pouco a xenofobia contra essa migração, que trazia tantos elementos diferentes aos nossos cotidianos. Comentei que já tinha visto o filme em algumas outras situações e ninguém tinha dito aquilo, o que fez eu pensar para além daquelas cenas cômicas e da situação do chinês… mas que eram muito pertinentes as analogias feitas por essa estudante, sendo que o filme traz um pouco desse universo de migração e sociedade.

Outro estudante comentou ainda acerca da cena em que um freguês da loja do Roberto entra e vê o chinês sentado no final da loja, olha para o argentino e diz: "Legaliza ele!", como se fosse algo completamente mecânico ou análogo ao trabalho servil ou escravo. Foi mais uma questão que, no fim da conversa, nos deixou pensando a respeito: como alguns corpos podem ser domados e transformados em meras mercadorias? Como se aproveita da situação vivenciada por essas pessoas e se lhes retira todas as suas humanidades?

Comentei acerca de muitos imigrantes no Brasil que vivenciam situações tão absurdas como essas. Falei acerca de uma reportagem que tinha visto, dias antes, sobre uma comunidade de bolivianos que viviam em uma casa em São Paulo, ganhando dois reais por dia para fazer

costuras, mas que, diante da sua situação ilegal no Brasil, não podiam sequer sair às ruas, para não serem presos. Seria como se o "Legaliza aí…" falasse diretamente desses corpos que submetemos ao trabalho análogo à escravidão.

As últimas frases gravadas em nossa *'cineconversa'* foram de um estudante que comentou como o início do filme, tão inesperado (a vaca caindo do céu!), pode render tantas histórias profundas; que, assim que ele começou a *'verouvirsentirpensar'* o filme, não imaginou ter tanta história interessante, pois o começou foi um tanto "pastelão". Os estudantes agradeceram pelo filme e pela *'cineconversa'* e pediram para que eu passasse outros filmes, em outras oportunidades. Adiantei que, na semana seguinte, iríamos assistir a um outro filme, chamado *Samba*.

4.5 Tecendo nossas *'cineconversas'* com o filme *Samba*

Na semana posterior, tivemos mais um encontro e *'vimosouvimossentimospensamos'* o filme francês *Samba*, na mesma sala multimídia da escola. Logo em seguida, fizemos uma roda com as cadeiras e propus que comentassem acerca das coisas que mais chamaram atenção deles enquanto assistiam ao filme. A primeira pergunta de um estudante foi em relação ao final, que deixou muitas dúvidas. Acabei explicando que as trocas do casaco ajudavam o Samba a permanecer no país, pois ficou com o visto de refugiado de guerra do homem que queria matá-lo. Então, em uma das cenas finais, em que ele vai pegar o ônibus com seu tio de volta para o Senegal, Alice acha os documentos legalizados do homem e convence Samba a ficar em Paris, de forma legal, mesmo que com os documentos de outra pessoa, já que ambos se pareciam na aparência física.

A última cena é um afã de liberdade, pois Samba aparece saindo do restaurante em que trabalha e passa por policiais que estão buscando pessoas que estão de forma ilegal na França. Nesse gozo de felicidade, caminha passando pelos policiais de cabeça erguida e, paradoxalmente, termina indo ao encontro de algo de que fugiu o filme inteiro, pois, mesmo que de outra pessoa, é uma documentação legal.

O mesmo estudante que fez a pergunta começou a comentar acerca do filme, elogiando o roteiro e a forma como foi desenvolvido, dizendo que o filme prendeu a sua atenção o tempo inteiro. Ele pensou que os protagonistas fossem casar, e isso foi a única coisa que o desapontou. Elogiou a história de amor, que parecia legal, mas mereciam terminar de forma mais feliz.

Um estudante contou todos os detalhes do filme. Em suas palavras, como se fizesse um resgate do filme como um todo, disse que a vida de um imigrante em condição ilegal na Europa deve ser tão difícil como a do Samba, pois precisa passar por muitas provações e dificuldades.

Uma outra estudante acrescentou que o mais chocante a ela foi a quantidade de empregos que o protagonista teve. Enumerou que fossem cerca de seis, como limpador de vidro, triagem da reciclagem, lavador de pratos no restaurante, segurança noturno de shopping… e entendeu isso como uma forma de sobrevivência; precisava arranjar esses empregos para poder se alimentar. Uma outra jovem comentou que todos esses empregos eram, de certa forma, ilegais, como se fossem clandestinos e que, na maioria deles, quando chegava alguém fiscalizando, ele precisava correr, pois estava ali de modo irregular. Comentou acerca dos personagens de Samba e seu amigo brasileiro, que subiram em cima do telhado e jogaram os sapatos de lá, achando uma cena ótima, engraçada, porém, no fundo, triste, pois estavam fugindo da polícia.

Comentaram ainda que os empregos sempre eram temporários, nada fixo, e que muitas vezes os trabalhadores nem sabiam exercer aquelas funções, mas a necessidade da situação fazia com que eles se candidatassem para qualquer tipo de vaga disponível. Uma jovem analisou que a situação de emprego em todos os lugares já está muito complicada, pois repara que, na televisão, vê matérias em noticiários que exibem pessoas formadas se sujeitando a qualquer emprego para conseguir dinheiro, então, esses migrantes, em condição ilegal então, sem terem escolhas, pegariam qualquer coisa que aparecesse. Os estudantes, de forma geral, comentaram que “hoje em dia, não há emprego…”, até para as empregadas domésticas está muito difícil.

Uma estudante, ainda acerca deste assunto, comentou que muitos imigrantes que vinham para o Brasil trabalhavam em postos de trabalho que não eram suas funções exercidas no país de que vieram. Que era muito comum trabalharem aqui como trabalhadores domésticos ou uber, mas serem engenheiros, médicos, advogados em outros país. E condicionou isso à necessidade de sobrevivência.

O primeiro estudante que comentou acerca do filme estava focado em fazer perguntas. Parecia que o filme tinha o deixado com muitas dúvidas: “- O senhor acha também que tudo isso foi a cor dele? Por isso ele passou por tudo isso…”? Fez-se um silêncio na sala, e eu fiquei sem saber o que responder, e perguntei de volta: “- O que vocês acham?”. O próprio estudante continuou achando que sim, pois o ‘tio do Samba’ também sofreu muito, o homem que o perseguiu, e de repente se deu conta de que o brasileiro era branco, mas de que também sofreu, porém, na visão dele, um pouco menos. A perseguição com os de etnia negra foi maior. Relembrou que, em uma cena, no metrô, os passageiros olhavam para Samba de forma

diferente. E constatou que a condição do negro é diferente, no filme, e, talvez, na vida real, poderia ser pior sim.

Um outro estudante relatou que em todo lugar onde tem muita gente branca e apenas um ou poucos negros, os brancos sempre vão olhar os negros de forma diferente, é uma coisa comum, que ele percebe isso em sua rotina, no shopping, na escola, na rua, no baile… Usou uma analogia: "parece um pingo de feijão num monte de arroz" e considerou que é sempre assim. Esses olhares tortos sempre vão existir. Ele sentia isso, pois era negro. No final, falou: "isso é natural!".

Considerei aquela uma situação onde existia racismo e que não deveria considerar isso normal, que essas coisas servem para gente justamente pode relatar e mudar como as coisas são. O estudante continuou dizendo que, quando era pequeno, não gostava quando isso acontecia, achava constrangedor, mas, ao longo da sua vida, foi aceitando e se acostumando que isso acontecesse. Acabou entendendo que, de certa forma, isso seria normal. Comentei com ele que achava isso tudo muito constrangedor e chato. E ele relatou:

> Imagina que se eu ficasse chateado todas as vezes que entro no ônibus e me olham diferente? Quando entro na loja e olham diferente? Entro no mercado e me tratam diferente? Acabei levando essas coisas na esportiva… Se eu fosse fazer algo todas as vezes que me olham diferente… eu ia fazer balanço com todos ou motivo pra falar… então acabei banalizando os olhares diferentes. Muitas vezes me seguem quando eu tô no mercado, mas comecei a banalizar, sou um cidadão melhor do que isso.

Fazendo a transcrição da nossa *'cineconversa'*, me deparei com muitos sentimentos quando me vi diante deste relato, não me recordava dessa parte do encontro, então foi uma surpresa grande visitá-los. Lembro claramente do estudante que o fez, um jovem de mais ou menos 17 anos, negro retinto, dono de uma voz linda, cantava na escola em alguns momentos e cantava sempre na igreja evangélica da região, passava por momentos difíceis como a descoberta da sua sexualidade. Tinha notas e comportamento excelentes, era participativo nos encontros. Era um estudante dito por muitos professores como o ideal. Foi doloroso rever tantas marcas produzidas nele, ainda mais tão jovem.

Depois desse relato, eu fiz um breve comentário acerca das dificuldades encontradas pelos negros em diversas esferas, especialmente no Brasil, onde é comum – mas não tolerável! – serem perseguidos, que temos intolerância religiosa com as religiões trazidas por seus ascendentes, que negligenciamos na escola as mitologias africanas e muitas outras coisas que precisam ainda ganhar espaço. Talvez a constatação desse fato fez os estudantes ficarem calados e pensativos. Perguntei o que mais chamou atenção no filme.

Ainda curiosos em relação ao final do filme, perguntaram acerca de como terminou o brasileiro na história. Não sabíamos responder, pois não existiu um final específico para ele. Um estudante brincou, dizendo que era coadjuvante, não precisa ter final. Rimos todos. Foi quebrado o silêncio precedente minutos antes.

Uma cena que chamou atenção dos estudantes foi uma em que as pessoas estavam enfileiradas, esperando uma oportunidade de emprego, enquanto uma pessoa determinava para cada um qual lugar, cada um deles deveria ir. Uma espécie de espaço onde, principalmente, os migrantes ilegais iriam arrumar "bicos". Relembrei, no instante, que o filme que usei em minha dissertação – "*La noire de…"* – senegalês, da década de 1960, trazia uma cena muito semelhante. As mulheres ficam no meio-fio, na sarjeta, esperando que as senhoras brancas as escolham para algum tipo de trabalho, como copeiras, babás, faxineiras etc. Comentei que muitas décadas depois, cenas como essa ainda ganham as telas de cinema e são a realidade de muitas pessoas.

Um outro estudante ainda comentou que essa cena foi muito marcante, pois relembrou um pouco o período da escravidão. Contei mais um pouco do filme senegalês, *La noire de…*, pois, assim como o senegalês, o filme francês lembrava os mercados de pessoas negras que eram trazidas da África para o Brasil, na época do período colonial. Eram fatos marcantes e semelhantes, que expunham essas pessoas a vivências muito degradantes e lamentáveis.

Os estudantes comentaram que coisas do tipo só existiam porque um grande número de pessoas ainda necessitava destes tipos de trabalho para sobreviver. O nome dado por eles a isso era, simplesmente, *necessidade*!

As diferenças entre Samba e o chinês, do filme *Um conto chinê*s, foram apontadas por uma estudante, que percebeu que, apesar de imigrantes, os dois passavam por situações bem diferentes. Samba vivia escondido da polícia e da fiscalização, já o chinês não parecia estar fugindo de nada e de ninguém, só foi ao país encontrar seus familiares. Comentou que, para Samba, "não podia ficar andando por aí… porque a vida não era bela!" e, sim, precisava se esconder para não ser encontrado ou deportado de volta para seu país de origem. Outra coisa relatada por uma adolescente foi o fato de Samba falar francês e o chinês não se comunicar em espanhol. Isso ajudava Samba a permanecer de modo mais fácil na Europa, enquanto, para o outro, era um sofrimento. Comentei que os choques culturais então sofridos pelos personagens são bem distintos. O chinês teve muito mais sofrimento neste aspecto, na América do Sul, que o senegalês na França.

Ainda acerca das dificuldades, uma jovem comentou que os franceses percebiam esses imigrantes apenas como pessoas que se deslocavam para roubar no novo país, que não tem

como essas pessoas voltarem para os lugares de onde elas acabaram de fugir, pois os refugiados são pessoas que fogem por situação econômica muito precária ou risco de morte, então a fuga é a única alternativa possível. Continuou falando que quando as pessoas veem esses imigrantes na televisão, falam: "- Nossa! que triste", porém, quando encontram com eles na vida, pessoalmente, tratam mal, não agem com empatia. Revelam um paradoxo.

Uma estudante perguntou se, passados os 10 anos que ele conseguiu de refúgio em Paris, o que aconteceria com o Samba. Outro respondeu, dizendo que ele poderia muito bem conseguir outro, ou, até lá, conseguir um visto permanente. Comentei, que messe meio tempo, ele também poderia se casar com Alice, ou não… são muitas possibilidades, ele poderia até querer voltar para o seu país de origem.

Um estudante falou que filmes franceses sempre deixam a desejar no final, que é muito comum os criadores do filme deixarem nós, espectadores, escolhermos um final que consideramos mais adaptado. Continuou dizendo que é comum eles fazerem isso para ter essa "intriga" nas pessoas, essas suposições. E diferenciou, dizendo que os filmes estadunidenses sempre têm um ponto final. Outro completou dizendo que, quando não têm final, têm sempre uma continuação, uma parte dois.

A história de amor voltou a ser ponto focal da nossa conversa. Um estudante disse que isso não era a parte mais importante do filme, pois a história central girava em torno de outras coisas. Não contava apenas acerca da história de amor. Em algumas partes, sim, mas não todo. E concluiu que o filme não era sobre o romance, mas sobre a jornada do imigrante ilegal na França. "Era como se, na história dele acabou esbarrando com ela!"

Uma estudante defendeu que o filme tinha história de amor sim, pois ele sentiu atração por Alice, comentou que, além de ser imigrante, ele também tem sentimentos, pode querer casar e construir uma família, é uma pessoa normal que poderia casar na França ou no país de origem dele. E que o casamento não seria só para poder ficar na França, mas que, de fato, poderia ter sentimento envolvido. Outro estudante comentou que foi tudo muito natural. E que a presença da Alice acabou dando esperança para ele continuar lutando.

A mesma estudante que defendeu o caso do amor, acrescentou sua opinião, afirmando que o filme, apesar de tratar dos migrantes, apresenta essa aproximação entre as pessoas e que pessoas de lugares tão distantes são iguais, como aconteceu com Alice e Samba, pois o sentimento não tem explicação. Samba era um humano digno de amor. "É normal essa relação acontecer."

Um outro estudante disse que muitos migrantes saem dos seus lugares assim, para poder ajudar a família, como a cena em que ele liga para mãe dele, para poder mandar o dinheiro e ajudar a mãe. Então, migrar também é uma forma de ajudar os seus familiares.

Quase no fim da nossa conversa, perguntei se eles queriam falar mais alguma coisa, e outro jovem perguntou: "Queria saber como o homem soube que ele transou com a mulher dele?". Os estudantes riram, foi uma estudante que respondeu. Provavelmente, ela contou ao marido não, é? E nominaram o episódio de "Talaricagem". Perguntei o que seria isso. E o outro estudante respondeu que é quem pega o namorado de um amigo ou amiga.

A última fala da gravação é um estudante que pouco tinha participado da conversa, mas que, ao final, comentou que achava importante ressaltar que isso que foi mostrado no filme.

> A situação dele como refugiado, me lembrou a matéria do jornal do outro dia onde mostrava imigrantes assim também, mas nos Estados Unidos… não sei se do México ou Venezuela, que estão vindo de outros países e ficam presos… estão tentando ir pra lá (EUA), tentando buscar de vida, melhorar, já que seus países estão afundados. Essa situação me lembrou muito do Samba e do colega dele brasileiro.

Embora os estudantes tenham demonstrado estranhamento em relação a filmes que fujam ao estereótipo hollywoodiano, em que o final é fechado e não abre possibilidades para outros interditos e intertextos, os objetivos das duas *'cineconversas'* foram alcançados. Em outros termos, após esses encontros, os estudantes se apropriaram do tema, refletiram acerca da migração/imigração a partir da exibição dos filmes e se sentiram motivados a dar o passo seguinte no projeto: adentrar a área da realização dos filmes.

4.6 Luz! Câmera! Cria(ação!)

O ano letivo precisava seguir, então começamos a tratar de outros conteúdos de geografia. Combinei com os estudantes que, naquele bimestre, já havíamos feito bastante coisa e que as notas deles englobariam as participações no dia que conversamos acerca das imagens dos imigrantes e das cineconversas realizadas em tornos dos filmes *'vistosouvidospensadossentidos' Samba* e o *Um conto chinês*. Combinei que, a partir daquele mês (estávamos em junho de 2019), iriamos adentrar outras partes do currículo, mas, concomitante a esse movimento, iríamos começar a produzir nossos filmes, que seriam apresentados em setembro de 2019. Nesse contexto, me permito justificar a minha atitude: na mesma medida em que eu acredito na necessidade de dialogar com o currículo, penso

igualmente importante situar os estudantes em relação à forma como serão avaliados e qual será o procedimento a ser adotado em sala de aula em seguida. Creio que seja um modo de fazer com o estudante ‘se sinta parte daquilo’.

Dessa maneira, começamos a nos dividir em subgrupos de no máximo 10 pessoas. E conversamos sobre a possibilidade de criarmos paródias, filmes de ficção, inspirados em fatos, documentários, clipes de música… podia ser o mais variado possível. O que buscava era que estudantes usassem a criatividade, mas dentro da temática relacionada à migração.

Todas as semanas tínhamos aulas com conteúdo programático dentro do previsto do currículo mínimo que institucionaliza a SEEDUC/RJ. Nos trinta minutos finais das aulas, chamava os grupos ou fazíamos em esquema de rodízio para saber como estavam a criação do roteiro e a produção do filme. Discutimos tempo, quem seriam os atores, onde seriam as locações, como organizar para tudo sair dentro do nosso planejado.

Toda semana acompanhava o trabalho que chamamos de pré-produção. Alguns grupos eram mais independentes e já chegavam com as coisas, muitas vezes, resolvidas; com outros, era preciso caminhar passo a passo, para que entendessem e pudessem criar da melhor forma possível um filme acerca da migração.

Cerca de um mês depois desse processo, já tínhamos os roteiros – que foram criados sob minha orientação – e as formas como iríamos gravar. Então, um novo desafio se fez presente. No início do ano, a escola tinha uma câmera digital que fotografava e gravava filmes em excelente qualidade, mas, repentinamente, poucos meses depois, o material apresentou problemas e precisou ir para conserto. Esperávamos que, quando começássemos as gravações já o teríamos de volta, mas, infelizmente, o aparelho não retornou à unidade. Começamos, portanto, a pensar na possibilidade de usarmos nossos próprios aparelhos de *smartphone*.

Em conversa com os estudantes, coloquei o meu aparelho à disposição para fazerem as gravações. No entanto, quase todos os grupos tinham algum aparelho que viabilizava as gravações, exceto um único grupo. Em uma rede de apoio e solidariedade, outro grupo se disponibilizou a ajudá-los na gravação, pois havia muita dificuldade de conseguir um aparelho e manejá-lo.

Os meses seguintes foram apenas de orientação para os estudantes: perguntava como estavam as gravações e mediava alguns conflitos de interesse para que o trabalho saísse da melhor maneira possível. No retorno do recesso de meio de ano, agendamos nossa estreia dos filmes para a primeira semana de setembro. Alguns grupos estavam com dificuldade na edição dos vídeos feitos, falavam que estava sendo muito mais trabalhoso que toda a parte de roteirização e gravação.

No meio de todo esse processo, recebi o convite para assumir a Coordenação Pedagógica de uma outra escola. Mesmo com muitas questões, resolvi aceitar o desafio. Conheci a outra escola, iniciei os trâmites burocráticos e, em maio de 2019, iniciei minha transferência para outra unidade escolar. Era um processo que não se sabia ao certo quanto tempo duraria. Minha nomeação para o cargo de coordenador pedagógico saiu no dia 3 de setembro, uma terça-feira. Liguei para a escola e combinei de só assumir o novo posto na segunda-feira seguinte. Ou seja, a estreia dos filmes produzidos com os estudantes também seria minha despedida da escola em que estive por quase cinco anos. A primeira escola onde atuei como servidor público. Era um furacão de sentimentos.

4.6.1 Quinta-feira, 05 de setembro de 2019 – A estreia, nosso Festival

Agendamos a sala multimídia, pedi para a direção da escola que fornecesse alguns itens diferentes para o nosso encontro. Como não pode haver consumo de refrigerante na escola pública, compramos alguns sucos e muito milho para as cozinheiras fazerem pipocas. Pedi para que os estudantes organizassem a sala – a televisão, o computador, o som, e tampassem as janelas para ficar mais escurinho –, colocassem todos os filmes no meu computador, enquanto resolvia algumas coisas burocráticas da minha mudança para o novo cargo.

Quando retornei à sala multimídia, um cheiro muito peculiar (extremamente, para ser sincero!) perfumava o ambiente. Vi que bacias enormes – daquelas mesmas plásticas usadas em refeitórios de escolas públicas passavam pelas mãos dos estudantes, algumas com pipocas branquinhas e outras com pipocas bem coloridas. Perguntei aos estudantes o que era aquilo. Eles riram, e comentaram que gostam de usar Sazón (um tipo de colorante e tempero químico) na pipoca e pediram para eu provar… Bom, no fim, acabei gostando das pipocas sabor pimenta, carne, frango e muitas outras!

Fotografia 11 - Toda a turma 3001

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

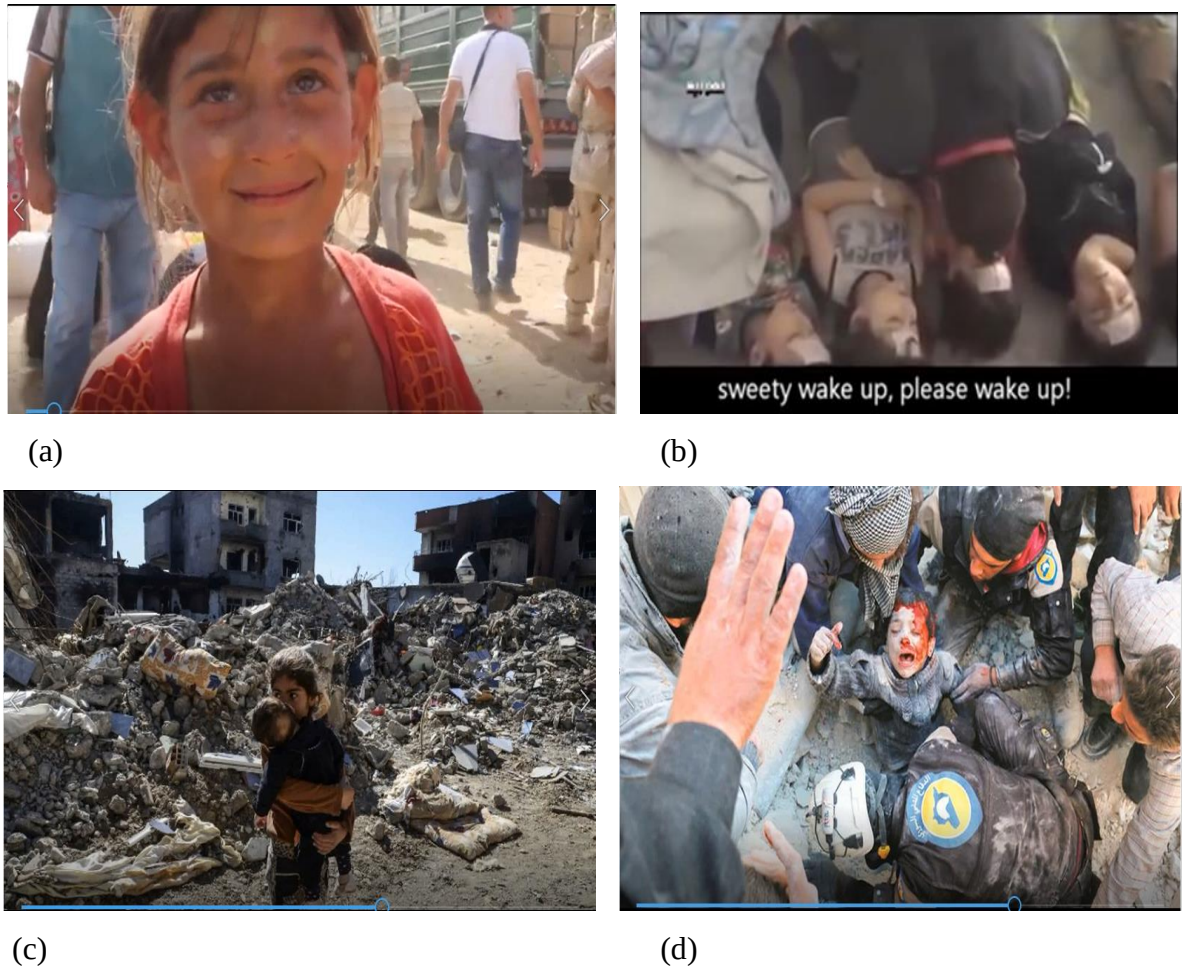
Foram produzidos pela turma sete filmes diferentes. Combinamos que os filmes teriam, em média, cerca de 5 minutos de duração, pois precisávamos assistir a todos os filmes e ouvir seus criadores falarem acerca de como foi esse processo de criação.

4.6.2 Filme 1 – *Guerra civil na Síria e refugiados*

O primeiro filme foi apresentado por cinco jovens e retratava os horrores vividos na Guerra da Síria desde 2011. O filme consistia em um compilado de imagens e vídeos da *internet* que mostravam a vida dessas pessoas e de toda a situação extremista existente na guerra. Trazia, em sua maioria, imagens de crianças em condições de total devastação e os questionei o porquê da maioria da escolha ser por crianças. Os estudantes comentaram que, no encontro acerca das imagens, o que mais chamou atenção deles foi a condição de vida daquelas crianças – ou, ainda, a não condição de vida das crianças. A forma como estavam, as mortes, o choro, o lamento, tudo isso foi algo que mexeu muito com eles. Dessa forma, eles gostariam de apresentar essas imagens para que não fossem esquecidas.

Comentaram ainda que fizeram uma busca em *sites* de músicas e escolheram duas músicas de origem árabe que transmitiam, para eles, dor e sofrimento. Falaram que a escolha da música, talvez, tenha sido a coisa mais difícil, pois queriam fazer as pessoas sentirem aquilo que eles gostariam de mostrar. Então, trata-se de uma sonoplastia triste e sem letra, apenas com murmúrios ao fundo e batidas de marcação.

Figura 34 - Cenas do filme *Guerra civil na Síria e refugiados* produzido pelos estudantes



(a) (b)

(c) (d)

Legendas: (a) imagem de uma menina síria; (b) corpos das crianças na guerra; (c) duas crianças fugindo dos destroços da guerra; (d) bombeiros retirando uma criança de escombros
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

O grupo ainda comentou que encontrou dificuldades na criação do trabalho, pois muitos aplicativos de *smartphone* que fazem essas mixagens de imagens são pagos. Então, tiveram que testar muitos para confeccionar o filme e, mesmo assim, em alguns momentos, o filme ainda saiu com uma tarja indicando o nome do aplicativo, pois foi usada uma versão gratuita.

A história em si comoveu demais a todos os estudantes, que estiveram *'vendoouvindosentindopensando'*, atônitos, as imagens e a música ganharem o ambiente. Os

estudantes comentaram que gostaram muito, pois, apesar de serem imagens fortes, são necessárias para nunca esquecer o horror de uma guerra e o impacto que possuem na vida das pessoas. O filme tem em torno de 5 minutos e a última imagem trazida são os nomes dos membros do grupo.

Figura 35 - Créditos finais do filme *Guerra civil na Síria e refugiados*

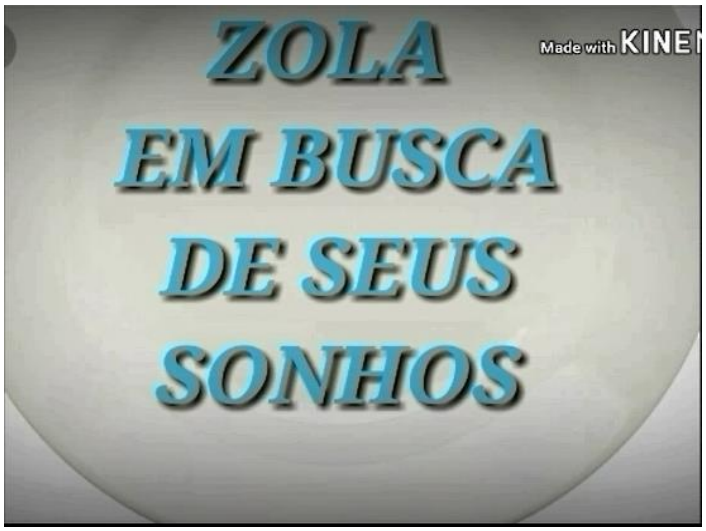
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

4.6.3 Filme 2 – *Zola em busca de seus sonhos*

O segundo filme apresentado no nosso festival contava uma ficção chamada *Zola em busca de seus sonhos*. Com a roteirização de Matheus Mascarenhas, tratava da vinda de uma imigrante negra que vinha de Angola para tentar melhorar de vida no Brasil. O filme inicia com a chegada de Zola no novo lugar e em busca de emprego para tentar sobreviver. O filme tem em torno de 6min30seg e contém as cenas extras com erros de gravação.

As primeiras cenas do filme mostram Zola chegando de trem em uma estação e, depois, procurando por um rumo, como se estivesse perdida, buscando uma direção para tomar. A jovem, então, para para pedir informações a uma pessoa e segue uma direção. A cena é marcada pela trilha sonora da música de Renato Russo "Mais uma vez" e mostra a protagonista criando um novo caminho com a letra *"Se você quiser alguém em quem confiar, confie em si mesmo…"*.

Figura 36 - Cenas do filme produzido pelos estudantes *Zola em busca de seus sonhos*



(a)

(b) (c)

Legendas: (a) título da obra, logo no início do filme; (b) Zola descendo o trem em seu novo país; (c) Zola procurando um rumo na estação de trem.
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Zola, então, começa sua jornada procurando emprego e consegue trabalhar na cozinha de um restaurante onde começa a lavar pratos e conhece suas duas companheiras de trabalho, a amável Ivone e a ranzinza Rebeca. Com a primeira, cria laços de afeto e, com a segunda, de inimizade. Na apresentação inicial, Ivone recebe Zola com carinho e procura ajudar, enquanto Rebeca nem faz questão de cumprimentar a colega de cozinha.

Figura 37 - Outra cena do restaurante quando Zola conhece suas parceiras de cozinha

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Zola então se enraíza no Brasil, faz amizade e começa a namorar um jovem chamado Marcelo *(brincadeira da turma comigo!)*. Os dois criam uma relação de afeto e companheirismo. Zola parece feliz, trabalhando e tendo planos com Ivone de abrirem, juntas, um próprio restaurante. No entanto, em um plano de cenas, quando Zola vai substituir Ivone e atender o salão, ela pega Marcelo almoçando com sua amante e sai arrasada do restaurante, jogando o caderninho de bloco e a caneta. Telefona para a amiga, com quem consegue desabafar. No entanto, sua patroa, dona Cecília, não gosta do que presencia e acaba demitindo Zola. Na cena, ainda, Rebeca mostra toda sua xenofobia, chamando Zola, aos xingamentos, de refugiada e africana, e mandando ela voltar para o seu país de origem.

Figura 38 - Terceiro print de cenas do filme *Zola em busca de seus sonhos*

(a)

(b)

Legenda: (a) Zola se despedindo do namorado na porta do trabalho; (b) Zola encontrando seu namorado com outra quando vai servir a comida no restaurante
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

A jovem Zola consegue dar a volta por cima, sai do restaurante de dona Cecília de cabeça erguida e planeja arranjar um espaço para abrir seu próprio restaurante. Supera a perda do namorado e termina o filme fazendo planos com Ivone, olhando para o espaço onde estão abrindo um novo restaurante. Mostra superação e força de vontade, em uma jornada que foi muito difícil.

Figura 39 - Quarto print de cena em que Zola e sua amiga Ivone olham para o novo restaurante

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Os estudantes aplaudiram e adoraram a história de amor superada. Comentaram que adoraram o roteiro, as várias locações e a trama de superação de uma imigrante africana no Brasil. Zola virou sinônimo de superação e força. Os criadores do filme contaram que adoraram fazer o filme, que fizeram muitas gravações e, por isso, deixaram as cenas de erro no final, para

que víssemos todo o processo de construção da obra. Falaram que fizeram as cenas externas na vizinhança (praça, rua etc.), visitaram a estação de trem mais próxima para gravar as cenas iniciais e usaram o espaço da igreja para fazer a cozinha e o restaurante.

Figura 40 - Créditos finais do filme *Zola em busca de seus sonhos*

(a) (b)

Legenda: (a) frase motivacional que antecedeu os créditos do filme; (b) créditos do filme

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

O final do filme trouxe, ainda, alguns minutos com erros de gravação que divertiram a sessão. Ao fundo, a música de Renato Russo voltou a embalar e os créditos levaram os nomes dos participantes, como a autoria de Matheus Mascarenhas e a edição de Juliana Martins. Trago abaixo trecho da música presente no filme:

> *Mas é claro que o sol*
> *Vai voltar amanhã*
> *Mais uma vez, eu sei*
> *(...)*
> *Quem acredita sempre alcança*
> *Quem acredita sempre alcança*
> Renato Russo

4.6.4 Filme 3 – *Cenas de Jean Charles*

Este grupo de criação de filmes de migração resolveu fazer um compilado de cenas do filme nacional “Jean Charles”, lançando em 2009 e com duração de 93 minutos. Os estudantes resolveram fazer uma espécie de trailer da obra, colocando algumas cenas que pensavam necessárias para a conversa acerca da migração. O filme reproduz logo de início a abertura do filme, com os nomes dos atores (como Selton Mello, Vanessa Giácomo e Luis Miranda), cenas de Londres, a cidade onde o grupo de jovens mineiros vai tentar a vida na Europa.

Figura 41 - Cena de abertura do filme *Jean Charles*

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Logo em seguida, o filme traz alguns recortes de cena, como um dos personagens coadjuvantes sendo demitido da obra por ter feito algumas coisas erradas (como, por exemplo, levar mulheres para diversão) e o personagem de Jean (interpretado por Selton Mello) tentando conversar com o empresário, dono da obra, para que o amigo não fosse mandado embora. A escolha desta cena, segundo os estudantes criadores do vídeo, era para retratar a difícil vida que os imigrantes tinham num outro país, para conseguir, especialmente, se manter empregados e em condições de juntar dinheiro para a família.

Figura 42 - Cenas inicias do filme *Jean Charles*

(a)

(b)

Legenda: (a) cena em que Jean Charles discute com o dono da obra no prédio; (b) cena em que Jean Charles compartilha com seus amigos de obra como conseguir documentos falsos para permanecer em Londres
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

As cenas retratadas a seguir mostram o envolvimento do personagem principal com a produção de documentos falsos, mostrando como muitos brasileiros conseguem permanecer de modo ilegal em Londres. Os estudantes apontaram que, ao *'veremouviremsentirempensarem'* o filme, verificaram que essa possibilidade de conseguir documentos fáceis é tentadora para quem quer morar em outros países, mas, ao mesmo tempo, perceberam o preço que é viver na ilegalidade, com insegurança, medo, desconfiança e com a preocupação constante de ser pego pela polícia e ser preso, até mesmo deportado de volta para o país de origem.

A condição de vida dos imigrantes, especialmente os ilegais, chamou atenção dos estudantes no filme e na ocasião de criar o clipe para apresentação em nosso festival. Ainda apontaram os tipos de trabalho feitos por brasileiros naquelas condições, quase sempre trabalhos subvalorizados, mal remunerados, perigosos e ainda com pouco prestígio social. Os estudantes comentaram também a questão da língua. Para muitos imigrantes, a língua local não é falada pelos brasileiros, o que dificulta muito sua rotina e a inserção naquela sociedade.

Por fim, os estudantes trouxeram uma cena dos jovens mineiros passeando pela cidade de Londres, reconhecendo o lugar onde vivem, tentando fazer parte daquele universo que parece tão longe, mesmo estando inseridos ali, diariamente. Os jovens comentaram os benefícios de estar em Londres, com todo conforto, oportunidade e possibilidade de fazerem o que quiserem. No entanto, no filme, uma delas ainda se sente muito retraída para aproveitar a cidade e não quer tirar fotos, deixando os outros bem chateados. A cena evidencia a felicidade e a dureza que é viver numa cidade desenvolvida, mas longe da sua terra natal. Os autores comentaram que viver fora do país, além de tudo, é uma oportunidade, mas que não deve ser fácil. Devem existir muitas barreiras legais, como a migração e a documentação, e os aspectos sentimentais também, como saudade, vontade de retornar e dificuldade de adaptação, pois, pelo filme, pareceu que muitas pessoas sofrem preconceito por terem vindo de outro local.

Figura 43 - Cena do filme em que os amigos brasileiros se divertem em Londres

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

4.6.5 Filme 4 – *A vida de uma imigrante*

O quarto filme a que assistimos no festival era da turma 3003. Como era uma turma da tarde e muito pequena, tinha em média dez estudantes, pedi para apresentarem o trabalho junto à turma da manhã. Então, fizemos uma única sessão, com a presença das duas turmas, a 3001 e a 3003.

Este filme foi baseado em cenas de *Orange is the new black*, uma série estadunidense que trazia o cotidiano de mulheres presas em um presídio federal. O filme faz uma adaptação e se passa no Brasil. A maior parte do filme é gravada em toda a escola e percebemos que a protagonista é feita por duas estudantes diferentes. Existe uma frase, logo no início do vídeo, que explica a troca e, no final, quando os estudantes se apresentaram, comentaram, também, o motivo da mudança. Na gravação das últimas cenas, a protagonista ficou doente e precisou ser substituída às pressas por uma outra colega. Brincamos que deve ser muito comum, em Hollywood, um filme ser feito por duas atrizes. O filme tem em torno de 4min20seg, tem uma imagem muito difusa, mas conta com uma trilha sonora empolgante.

O filme traz uma narradora que comenta todas as cenas, começa dizendo que é uma história complicada de se entender e que iria contar tudo por partes, explica que os jovens estavam em uma boate se divertindo, bebendo e usando algumas drogas ilícitas, como maconha. O que eles não esperavam é que uma batida policial fosse acontecer naquela noite, pegando todos eles de surpresa.

Figura 44 - Cenas inicias do filme *A vida de uma imigrante*

(a)

(b) (c)

Legendas: (a) tela inicial com o título do filme; (b) cena do baile funk em que jovens estão se divertindo; (c) momento em que a polícia entra para revistar todos os presentes no baile.
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Sendo assim, os policiais entraram na boate e verificaram que os jovens estavam consumindo drogas ilegais e, diante deste cenário, enfileiraram todos os jovens na parede e pediram para eles apresentarem os seus documentos de identidade. À medida que iam verificando as identidades dos presentes, iam liberando os jovens. Uma jovem, chamada Graziela, estava sem identidade e foi detida pela polícia. Foi levada para um centro de detenção e algemada.

Figura 45 - Outras cenas do filme *A vida de uma imigrante*

(a)

(b)

Legenda: (a) momento em que os jovens são enfileirados e revistados pela polícia; (b) momento em que jovem Graziela é abordada pela polícia.
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Graziela então é recolhida pelos policiais e levada detida para o presídio. Lá, faz amizade com outras presas. A jovem então consegue um telefone celular com outra detenta e consegue fazer uma ligação para sua mãe, escondida dentro do banheiro do presídio. A mãe diz que não pode ajudar a filha, pois que a trouxe escondida, ainda criança, da Venezuela, e todos os documentos da jovem são daquele país.

Os policiais então resolveram deportar Graziela de volta para Venezuela. A jovem ficou arrasada, chorando muito com a situação, pois não gostaria de sair do Brasil. Mesmo assim, as imagens finais do filme são de um avião decolando, voando e pousando na Venezuela com a imigrante ilegal que é deportada de volta para o seu país de origem.

Figura 46 - Mais um print das cenas do filme *A vida de uma imigrante*

Legenda: (a) Graziela na prisão contrabandeado um celular para fazer ligação; (b) Graziela se comunicando com sua mãe da prisão escondida; (c) a mãe de Graziela informando que ela não tem documentação legal no Brasil; (d) Graziela arrasada esperando a deportação; (e) cena final do avião saindo do país levando Graziela de volta para a Venezuela.
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Os estudantes contaram que foi extremamente prazeroso e divertido fazer a gravação, especialmente a cena da boate, onde reuniram praticamente a turma inteira. Também contaram que foi um desafio muito grande quando perceberam que precisavam mudar a atriz que interpretava Graziela, pois a primeira se ausentou por muito tempo da escola, por motivo de saúde, e não conseguiriam gravar tudo de novo com a nova atriz. Acrescentaram que se

inspiraram nas narrativas existentes na série estadunidense, *Orange is the new black*, mas quiseram modificar para uma realidade mais brasileira, por isso a escolha de uma imigrante venezuelana, pois pesquisaram que, no Brasil, atualmente, existe um grande número de refugiados deste país e o funk na boate. Contaram que não optaram por um final feliz, mas sim um final que fosse mais "realístico", pois é comum ver nos filmes e séries atuais cada vez mais finais surpreendentes e não só os que terminam em "felizes para sempre".

4.6.6 Filme 5 – *A volta da minha irmã*

O quinto filme apresentado no nosso festival tinha aproximadamente 4min30seg e contava ainda com os erros de gravação, exibidos no final em preto e branco. Foi gravado parcialmente na escola e teve algumas externas no bairro e na casa de uma das estudantes. O filme teve alguns momentos muitos confusos, motivo pelo qual precisamos recorrer aos criadores para entender melhor a narrativa, mas, no fim, foi muito aplaudido por todos, que reconheceram o esforço do grupo em apresentar uma bela obra. O filme foi o que mais apresentou problemas técnicos, por ter um áudio muito baixo; Ademais, em alguns momentos, o som ambiente estava mais elevado que as falas dos atores, o que deixou o filme de difícil compreensão. No entanto, a beleza da obra está toda em sua narrativa e confecção, foi uma história bastante elaborada e abordando ainda a questão do tráfico de pessoas como um problema sério, enfrentado pelos migrantes.

A história contava a saga de duas irmãs que tentavam entrar num país para trabalhar. Enquanto caminhavam pela rampa de desembarque no país, uma aparentava estar doente, tossindo algumas vezes, repetidamente. Assim, na fila da imigração, a policial permitiu a entrada de Eloá, mas deixou a outra irmã numa espécie de quarentena. Afirmou que era de praxe acontecer isso com pessoas que chegavam doentes ao país, que precisaria passar por uma série de baterias de exame e verificar os pulmões, pois poderia ser uma doença grave e contaminar as outras pessoas do país. Dentro de 3 meses, se tudo estivesse bem, ela seria liberada para prosseguir.

Eloá então ficou arrasada, chorando no canto do aeroporto. Um estranho se aproximou dela e ofereceu ajuda, contou que observou o que aconteceu com a irmã e a aconselhou que não ficasse assim. Falou que sabia que alguém a poderia ajudar a permanecer no país, dando emprego, comida, teto e outras coisas necessárias. Assim, Eloá vai se encontrar com Ema, uma

mulher que poderia lhe dar ajuda, segundo esse homem estranho que se aproximou dela ainda no aeroporto.

Figura 47 - Cenas inicias do filme *A volta da minha irmã*

(a)

(b)

Legenda: (a) as jovens irmãs chegando no novo país, tela inicial do filme; (b) Eloá sendo abordada por uma desconhecida no novo país
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

O que Eloá não sabia é que se tratava de uma casa de prostituição e, o pior, ainda havia muito envolvimento com droga. Ela desconhecia que o próprio homem que a persuadiu a ir era um traficante conhecido na região. Eloá, então, começa a trabalhar como prostituta, por se ver sozinha e sem ter a quem recorrer. Foi enganada pelo homem, achando que se tratava de um emprego regular, mas, sozinha, num novo lugar, não podia se dar ao luxo de escolher. Acabou ficando, na inércia, nas barreiras enfrentadas, no desconforto que a pessoa sente ao chegar sozinha a um novo lugar.

Figura 48 - Segundo print de cenas do filme *A volta da minha irmã*

(a)

(b)

Legenda: (a) cena que mostram as meninas na prostituição; (b) cena dentro do bordel.
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

O filme não explica muito bem como Eloá consegue se desprender da casa de prostituição, mas, logo em seguida, temos uma passagem de tempo e a irmã que foi detida para cumprir a quarentena aparece livre. A penúltima cena do filme é marcada pela emoção do reencontro entre as irmãs que, ao se verem, se abraçam fortemente. E a cena final mostra a prisão do homem que levou Eloá para trabalhar para Ema e que apareceu traficando drogas no filme também. O homem aparece atrás das grades, jurando vingança à Eloá.

Figura 49 - Terceiro print de cenas do filme *A volta da minha irmã*

(a)

(b)

Legendas: (a) cena de reencontro das irmãs; (b) cena em que o bandido é preso pela policial

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

O filme deixou muita coisa subentendida e foi necessário que os autores explicassem suas intenções depois de termos *'vistoouvidosentidopensado'* o filme. Sendo assim, os autores e atores explicaram que se inspiraram em muitas histórias de pessoas que foram enganadas durante esse processo de entrar num novo país. Leram muitas reportagens acerca deste tema e acharam que era algo importante para ser retratado, afinal, poderia parecer algo distante, mas não era. Serviria como um alerta aos colegas da turma para que não deixassem isso acontecer, pois acreditavam que todos estavam suscetíveis a essa situação. Queriam retratar que existiam muitas pessoas de má fé, usando a situação dos migrantes em benefício próprio, como o do

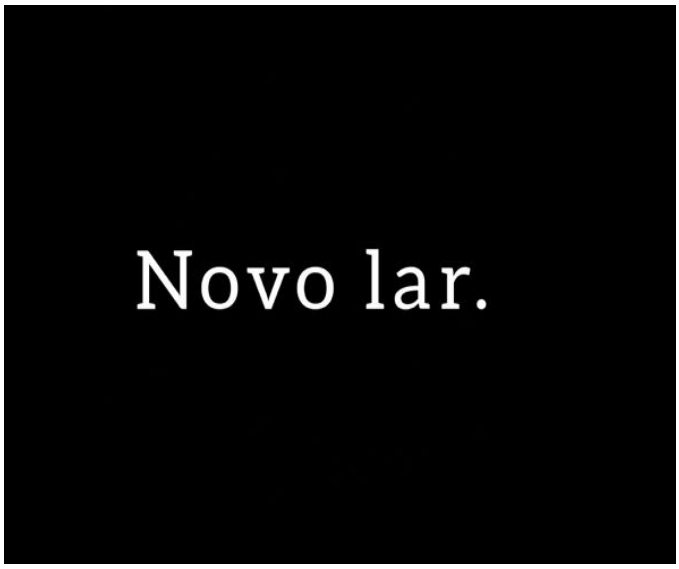
homem do filme que queria usar a menina Eloá tanto para prostituição como para traficar drogas.

O filme rendeu uma das maiores conversas com autores, criadores e atores, pois foi um tema acerca do qual muitos estudantes tinham um caso para contar, uma reportagem que leu ou um outro filme e série a que tinham assistido com o mesmo tema. Questionamos até onde vai a maldade das pessoas ao se aproveitar de outras pessoas que já estão em situação muito delicada, como no caso Eloá e sua irmã.

4.6.7 Filme 6 – *Novo Lar*

O sexto filme apresentado no festival é uma versão que mistura ficção e realidade em um documentário, baseado numa notícia retirada de um *site* da *internet*. A reportagem ganha imagens e áudios, e retrata a vida de Youssef, um cidadão sírio de 29 anos que chegou ao Brasil em 2014, sozinho e sem falar português. As imagens são todas em preto e branco, com uma narradora ao fundo e uma música instrumental. O vídeo descreve, de certa forma, o conteúdo da reportagem, informando que o imigrante sírio recém-formado na faculdade resolve sair de seu país, para não ter que servir em nenhum dos dois lados da guerra. O filme inicia com imagem dos jovens dizendo “Eu sou Youssef”, com uma sonoplastia de fundo serena.

Figura 50 - Cenas inicias do filme *Novo Lar*

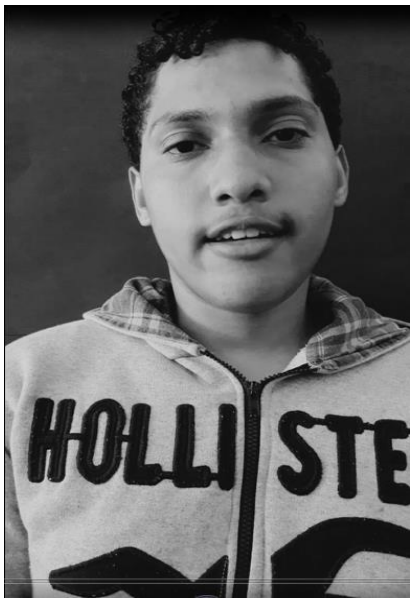


(a)

(b)

(c)

(d)



(e)

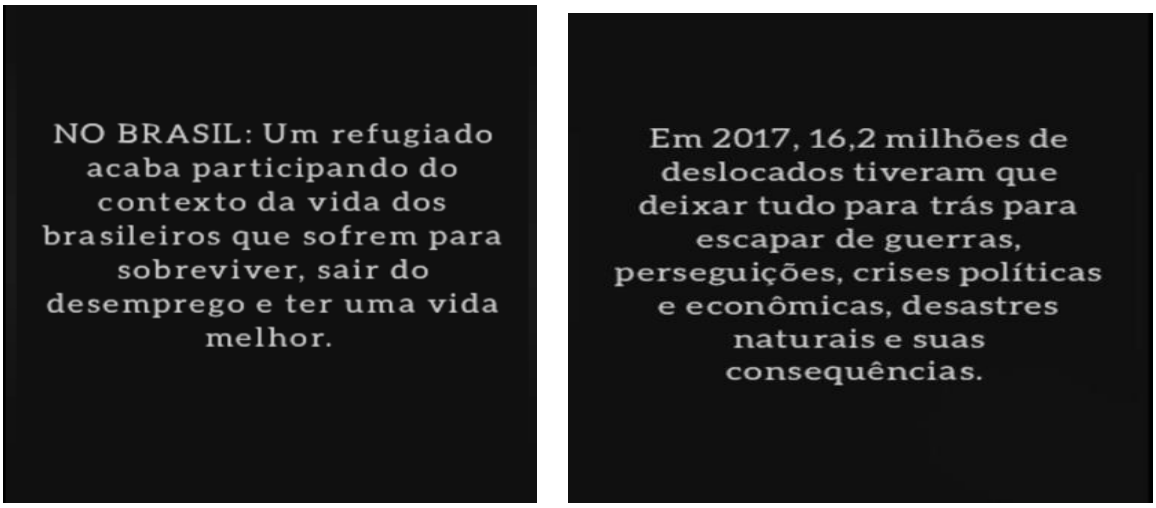
Legendas: (a) título do filme na primeira imagem; (b), (c), (d) e (e) estudantes falando o nome de Yousself nas primeiras imagens e sons da obra.
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

A jornada do sírio até o Brasil começa ainda na sua mudança para a Turquia. Assim que chega no país vizinho, procura o consulado brasileiro para pedir refúgio. Com o pedido aceito, viaja até o Brasil e se estabelece em Brasília. Mesmo com a barreira do idioma, Youssef arranja emprego como técnico de elétrica numa empresa de ônibus. Ao longo dos anos, o jovem sírio aprende português e, atualmente, é fluente. Consegue emprego na área de Engenharia Elétrica, que é sua formação acadêmica e, 5 anos depois de chegar ao país, passa pelo processo de naturalização, está à espera dos documentos para se tornar um brasileiro.

Caso o processo seja concluído, Youssef perde seu passaporte e nacionalidade síria e ganha *status* de brasileiro. O imigrante declara que ter passaporte sírio dificulta muito sua vida, não consegue sair do país, não consegue viajar a trabalho ou lazer e torce para que o processo se concretize o mais rápido possível.

O filme é entremeado com as narrativas dos atores fazendo falas de Youssef durante a entrevista, enquanto a narradora passa as informações acerca da vida do imigrante/refugiado fugido da Guerra da Síria. Entre as falas dos atores, aparecem também algumas informações importantes acerca dos imigrantes e refugiados no Brasil e no mundo, alguns dados e estatísticas para dar números e formas a esse processo tão presente nos cotidianos.

Figura 51 - Trechos da reportagem nas cenas finais do filme



Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Um dos atores reproduz fala da reportagem em sua íntegra e que resolvi transcrever, por conta do seu impacto e a sua necessidade em relação ao que os refugiados podem acrescentar no mundo e num novo lugar:

> *Não é questão de não ter fronteiras, a questão é que todo refugiado pode acrescentar algo para a sociedade, minha cultura dará diversidade e experiência para as pessoas que vivem neste país.* (Frase de Yousself, dita no filme criado pelos estudantes, 2019).

Posterior a esse momento, outros atores começaram explicando que a formação do povo brasileiro se deu diante de muita mistura de culturas; não seria possível termos o que temos hoje, se não existisse tanta gente diferente vindo para o Brasil. Desta forma, o intuito do filme foi reforçar que o nosso país é feito por muitos tipos de imigrantes e todos foram inteiramente

responsáveis pela sociedade que temos hoje. Comentaram, ainda, que duas sociedades podem se ajudar mutuamente e isso deveria ser uma prioridade no mundo.

A narradora voltou a dizer que o Brasil vive um momento que recebe muitos imigrantes, especialmente da Venezuela, e que muitas vezes são mal vistos por nossa sociedade, pois não falam nossa língua e, frequentemente, não têm experiência profissional em algum ramo, porém vivem os mesmos dilemas que nós, brasileiros. A narradora voltou a citar Yousself para encerrar o vídeo, dizendo: "Para Yousself, a esperança está nas oportunidades que lhe dizem mais do que os desafios. Ele também diz que deveríamos focar nos temas que nos unem, e não nos que nos separam.".

O filme encerra desta forma, deixando uma mensagem de esperança e na possibilidade de encontro entre tanta diversidade. A música de fundo desempenha um papel primordial na obra, pois emergiu no ambiente dentro daquele universo íntimo da vida de Yousself. Quando terminamos, a sala fazia um enorme silêncio. Batemos muitas palmas, sensibilizados pela obra tocante.

A conversa com autores e atores foi muito serena, pois a mensagem do filme estava muito clara e sensível. Contaram que pesquisaram muito até encontrar uma vida que chamasse a sua atenção – falar de alguém fugido de uma guerra que já tinha matado milhares de pessoas era algo muito grande, mas queriam deixar esse exemplo de vitória. Não sabiam o que teria acontecido com o jovem Yousself, mas imaginavam que tinha conseguido a cidadania brasileira e conseguido se enraizar no Brasil.

4.6.8 Filme 7 – *Jean Charles*

O último filme do nosso festival também foi baseado na obra cinematográfica do brasileiro Henrique Goldman. Trata-se de uma paródia do filme nacional *Jean Charles*. O grupo, ao longo da elaboração e criação do trabalho, foi o mais empolgado, contava cada etapa e tudo que planejava fazer. Toda semana tinha uma novidade. Conto uma curiosidade, a fim de livrar o estigma dos estudantes do "fundão" – isso porque o grupo era composto apenas por meninos que sentavam no final da sala e eram os mais agitados, eram superparticipativos e falantes, mas, nas reuniões de conselho de classe, sempre eram os mais mal falados. No entanto, precisamos registrar a impecabilidade na apresentação, criação e realização do filme. Um primor.

Desde o início da produção, esse grupo pedia para ser o último a apresentar. Eu tentava conversar com os estudantes e pedir para fazermos um festival e apresentar a todas as turmas da escola, mas eles estavam irredutíveis, não gostariam de compartilhar seus filmes com outras turmas, apenas esse grupo queria exibir o filme para a escola inteira. Com a minha mudança de cargo, precisei sair da escola logo após o festival, mas, mesmo assim, não convenci os estudantes a levarmos os filmes para as outras turmas. Enfim, autorização para passar o filme na íntegra em outro espaço consegui apenas deste grupo. Porém, combinei com todos os grupos que usaria os filmes na minha tese e que poderia passar algum trechinho deles em outro espaço.

Enquanto orientava a roteirização das obras, os estudantes diziam que tinham o intuito de fazer a gravação do filme em Petrópolis, para poder passar por Londres, mas fiquei receoso com a subida deles sozinhos. Pedi, então, para que esperassem nosso retorno do recesso, assim conversaríamos com a direção para operacionalizar um jeito de irmos com eles. No entanto, quando regressamos do recesso, os estudantes já tinham ido sozinhos e feito as cenas. Disseram estarem ansiosos demais por esperar o mês seguinte.

Desta forma, o filme tem cenas feitas no bairro da escola, nas ruas próximas e no centro da cidade imperial, Petrópolis. Traz uma versão totalmente autônoma, mas baseada nas cenas do filme do imigrante mineiro em Londres. Quando colocamos o filme, os primeiros segundos de exibição já arrancaram aplausos e gritos dos estudantes. As primeiras imagens são a música *slogan* e o vídeo de abertura do 20th Century Fox, reconhecida amplamente por todos, tocada em muitos cinemas de filmes desta distribuidora. Logo em seguida, entrou o vídeo de abertura e a música slogan do *streaming* da Netflix (Figura 52).

Figura 52 - Print da abertura do filme *Jean Charles*

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Esses dois efeitos tão simples tiveram um poder de comunicação enorme com o público/estudantes, chamou atenção para o que viria a seguir. A obra do grupo do “fundão”, como ficou conhecida, tem quase sete minutos e, nos dois últimos minutos, apresenta os erros de gravação, o que arrancou muitas gargalhadas de quem o assistia.

Na abertura do filme, apresentam algumas cenas ambientes com sonoplastia de fundo animada e uma cena em que a janela do ônibus é filmada, dando uma impressão de movimento e viagem. A cena inicia com a imagem do lado de fora da janela e, em seguida, Jean é filmado dentro do ônibus, olhando a paisagem. Nosso Jean Charles de Parada chega de ônibus no seu novo país.

Figura 53 - Cena inicial do filme *Jean Charles*

Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Em seguida, Jean Charles aparece desembarcando no novo país, com muitas pessoas descendo junto dele. A sonoplastia do filme é muito bem arquitetada, pois as cenas mostram uma construção, que simula um aeroporto, e ouvimos sons de avião decolando, dando a impressão de que Jean Charles saiu daquele ambiente.

As tomadas seguintes mostram as ruas arborizadas e lindas de Petrópolis, a nova cidade do imigrante. Emendam a cena de uma construção, que é, de fato, o Colégio Estadual Parada Angélica, usado como cenário para a obra. E reproduzem uma cena em que o colega Maurício é demitido por ter feito bobagem na obra e Jean Charles tenta ajudar o amigo a continuar trabalhando.

Figura 54 - Segundo print de cenas do filme *Jean Charles*

(a)

(b)

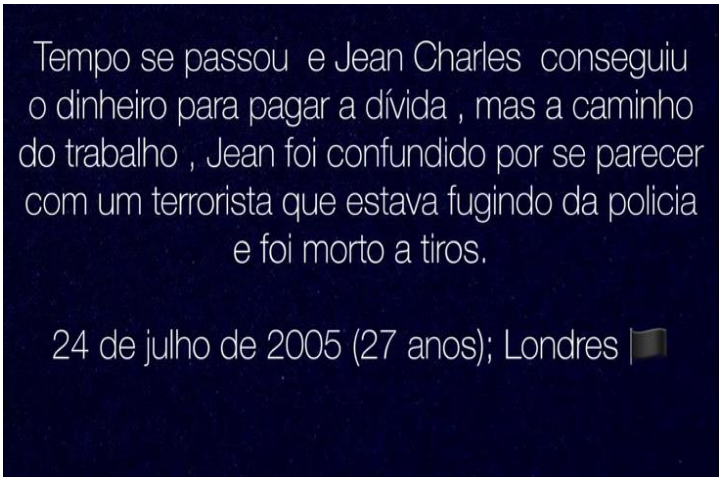
Legendas: (a) cena inicial mostrando a cidade de Petrópolis/RJ, como se fosse Londres; (b) cena em que Jean ajuda seu amigo cadeirante diante das dificuldades de conseguir emprego em Londres.
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

Em seguida, o filme mostra os amigos de Jean Charles procurando-o para tentar tirar passaporte falso, pois queriam permanecer em Londres. Assim, o brasileiro protagonista do filme tenta descolar esses documentos para os companheiros.

Figura 55 - Último print de cenas do filme *Jean Charles*

(a)

(b)



(c)

Legendas: (a) Jean conversando com os amigos; (b) cena em que os jovens passeiam em Petrópolis; (c) texto final na imagem que finaliza os filmes
Fonte: Print Screen feito pelo próprio autor.

A obra termina com a explicação, em tela, do que aconteceu com o mineiro Jean Charles, no entanto, os aspectos técnicos como qualidade da câmera, luz, som, sonoplastia, efeitos e gravação pensados e articulados para contar os movimentos que aconteciam no filme chamaram atenção.

O filme termina com o escrito “The End” e se inicia a parte chamada “Erros de gravação”, com as cenas que tiveram que regravar diversas vezes e, depois, mostra os jovens em momento de confraternização e caminhando para chegar no centro de Petrópolis e conversando aleatoriamente.

Os meninos/estudantes apresentaram a obra com muito orgulho e satisfação, contentes com o que produziram. Sabiam da qualidade do trabalho e de como todos foram/se permitiram afetar pelo produto final. Divertido, leve e bem feito. No fim, receberam muitas palmas e elogios, e muitas piadinhas dos outros colegas, dizendo que eles não pareciam que conseguiriam apresentar um trabalho de tanto nível. Foi realmente um final épico para o nosso festival. Um paradoxo entre o que sala de aula e a atividade livre não convergia, mas que possibilitou uma criação com muita criatividade e responsabilidade. Estes estudantes, desde o início do projeto do filme, mostraram uma maturidade e responsabilidade acima da média. *Explodi de orgulho!*

Abaixo, trago para esta conversa algumas fotos que tiramos no dia do nosso festival e também da minha despedida da escola, foi um momento de muita emoção e muita felicidade pelo sentimento de que o projeto tinha se encerrado com muitos pontos positivos e que, especialmente, os estudantes gostaram muito de criar, roteirizar e filmar.

Fotografia 12 - Fotos com os estudantes no dia da estreia dos filmes

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

Fonte: Acervo pessoal do próprio autor.

À GUISA DE ALGUMAS CONCLUSÕES

Os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas.
Mas jamais conseguirão deter a chegada da primavera.

(Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 26/09/2016
no dia em que foi preso injustamente)

Criações na potência do falso – possibilidades infindas

> As fabulações e criações acerca das ficções, qual seria a diferença entre uma coisa e outra: fabulações e ficções? O que essas coisas, dispositivos, linguagens, tecnologias podem gerar de possibilidades de *aprenderensinar* nos nossos cotidianos curriculares? Fabular vem de fábula, que etimologicamente tem sua raiz no latim *fabŭla,* que é a conversação, a fala, maneiras e gestos de contar histórias ou mesmo criá-las. Por outro lado, ou do mesmo lado, ou de lado nenhum, temos a ficção, histórias *mentirosas, falsas,* que não existem, estão fora da realidade, podemos dizer que é uma narrativa imaginária, irreal.
> Mas o que é real no contexto da vida?
> Deleuze e Guattari (1993), ao conversar com Nietzsche, enquanto seu personagem conceitual, acerca da potência do falso, nos provoca a sentir e a pensar que a realidade não existe. Aquilo que supomos ser real, está num universo de criação de possibilidades, que envolve nossos processos constantes de subjetivação e a potência de nossa imaginação, enquanto criadores de realidades. Para Nietzche, a potência do falso está na ruptura de um Deus criador onipotente, revelando que a criação do mundo e tudo que nele se faz, vem da potência do desejo humano, então, Deleuze e Guattari, vão perceber essa potência do falso que Nietzsche cria na ruptura com Deus, como a própria potência da vontade, do desejo e da criação de ficção, fabulações na potência do falso. (...) (CAVALCANTI *et al*., 2022 p. 353-354).

As ideias dos autores supracitados conversam alegoricamente com os ensinamentos de Deleuze e Guattari acerca do que discutem sobre a potência do falso. As criações cotidianas, especialmente no *'espaçostempos'* escolares, têm uma força perspicaz na subjetificação dos sujeitos, formando suas personalidades e pensamentos. Esses estudantes, por consequência, que são muitas vezes tratados como objetos, tornam-se, desse modo, sujeitos atuantes em suas formações enquanto cidadãos e pessoas, incentivando e percebendo suas particularidades e afetividades.

Trazemos a palavra subjetificação, em seu sentido mais amplo, como parte em que o objeto deixa de ser objeto e passa a ser sujeito, inserido em seus processos de *'aprenderensinar'* e *'fazeressaberes'*. Os estudantes, neste sentido, podem atuar junto aos *'praticantespensantes'* na potência de desenvolver suas forças e competências.

A *escola* é o melhor lugar para isso!

É na e com a escola que podemos reunir o mundo real e imaginário, derrubando suas barreiras e limitações, sem acionarmos o sentimento da vergonha. E o mais importante, podemos fazê-lo de modo coletivo. Unindo forças. Unindo diferenças. Na/com a escola,

podemos ser estudantes, atores, esportistas... em questão de minutos. Podemos exercer, como diz Nietzsche, nossos desejos e possibilidades de criação. Foi neste *'espaçotempo'* que foi possível reproduzir uma noite de estreia de um festival de cinema, com pipoca colorida e suco, e atores, atrizes, diretores, roteiristas sendo protagonistas do processo e de sua culminância.

Ainda em conversa com esses três autores – Nietzsche, Deleuze e Guattari – é que podemos entender que a realidade não existe, vivemos uma constante virtualidade e atualização. Um processo infindo e necessário. Neste sentido, também nos fica o questionamento acerca do que é real ou realidade. Provavelmente, ela não existe num sentido único e literal, todos nós temos versões das nossas realidades que são muito diferentes nos contextos (co)existentes.

Essa questão da realidade única e absoluta é totalmente questionável devido às muitas camadas sobrepostas na sociedade. Difícil imaginar, atualmente, uma realidade hegemônica, que tangencia a todos de maneira igualitária. Essa perspectiva de uma realidade única é, em sua maioria das vezes, vestida e revestida por um tecido hegemônico, capitalista e colonialista que procura nos aprisionar em uma sociedade uniforme e regular, sem tornar aparentes as suas muitas camadas, em que nos situamos e agonizamos na busca de visibilidade, legitimidade e, por que não dizer, existência.

Os *'espaçostempos'* escolares emergem deste ambiente ficcional onde podemos tentar criar – *veja bem, digo "tentar criar"* – uma atmosfera de condições razoavelmente uniformes, coexistentes, mesmo que puramente ilusionista. Recordo, aqui, dos ensinamentos da aula de física, quando, para fazermos um cálculo, desprezamos o ar ou algo ainda mais indispensável à nossa existência. A escola é essa entidade social por meio da qual buscamos, de modo ilusionista, dar igualdade de condições a todos, respeitando suas subjetividades.

Na vivência desta tese, tentou-se criar esse ambiente de equidade e justiça, possibilitando a todos os estudantes pensarem a questão da migração, criarem seus filmes, com atores, atrizes, roteiros e direção, além dos equipamentos técnicos e logística para gravação, propiciando, por essa potência do falso, que insiste em dizer na minha mente do *'faz de conta'*, um modo outro de *'aprenderensinar'* e criar *'conhecimentossignificações'*. Era preciso apreender parte do universo cinematográfico, além das necessidades das referências tradicionais de diversas disciplinas, num novelo que proporcionou aos estudantes lidarem com as suas diferenças. Cavalcanti *et al.* (2022) nos indicam mais um pensamento acerca deste assunto:

> Cada pessoa na sua individuação (DELEUZE, 1980), na sua constituição nos acontecimentos, cria na virtualidade, exercendo sua potência de vontade ou desejo, outros possíveis. Essa individuação, não se limita ao indivíduo. Esta individuação cria

> vibrações, ondas que se projetam, esgarçando as fronteiras individualista, para a promoção de ações coletivas afinadas e desafinadas, por que não?
> Assim, as fabulações enquanto potência do falso, não são mentiras, são ficções na sua potência de criação no ambiente fértil da imaginação, causando sensações, sentimentos, emoções, pensamentos e gestos que irão materializar outras realidades, ou melhor dizendo, outras experiências em acontecimentos e acasos (DELEUZE, 1980; FOUCAULT, 1992; OSTROWER, 1991), na atenção do desejo presente, como nas artes, nas ciências, nos processos de *aprenderensinar* com currículos criados na potência do falso ou do desejo ou da brincadeira. (CAVALCANTI *et al.*, 2022, p. 354).

Com isso, pretendemos afirmar que, dentro das individualidades dos estudantes, cada um reagiu de uma forma diferente ao projeto proposto. Uns se sentiram extremamente motivados a criar sozinhos seus próprios filmes, outros não se sentiram tão inspirados, mas realizaram o projeto, na necessidade de garantir a apresentação no dia final e não comprometerem a sua avaliação. No entanto, no dia do festival, foi possível *'verouvirsentir'* a felicidade de todos por terem conseguido apresentar um produto final e de modo satisfatório. A diversidade dos filmes é um indicador de como as criações são pessoais e dos modos de individuação. Ademais, acredito que eles estarão sempre em alerta no que diz respeito às questões referentes à migração.

Como nos lembram os autores supracitados, todo o processo descrito nesta tese não é uma mentira, mas resultado das nossas fertilidades e criações, inspiração e muita imaginação, aliadas a sentimentos, estudos e orientação. A ideia da potência do falso – *e não o modo pejorativo pelo qual essa palavra pode ser apreendida, dando a sensação falsa de ser* – está vinculada ao universo "criacionado", da potência sentida a partir das relações fomentadas, dos pensamentos, da pesquisa, dos métodos, dos aprendizados, dos saberes, até dos cheiros, gostos, afetos e lembranças de tudo que vivenciamos para chegar ao dia do festival.

Podemos considerar, igualmente, um certo tom de brincadeira, de ludicidade, pois fabular, criar e brincar são verbos que, neste contexto do *'espaçotempo'* escolar, fazem toda uma ligação e sentido, pois coincidem em suas aplicações e, acima de tudo, promovem o desenvolvimento de competências relacionadas à sensibilização para temas dos cotidianos como, por exemplo, foi com a migração. Na mesma toada, potencializam as trocas de *'fazeressaberes'* entre os agentes envolvidos.

"Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar 'pensar' no pensamento" (DELEUZE, 2018, p. 201). Os encontros que nos permitiram tecer juntos os filmes de migração foram repletos desses agenciamentos, de conversa, escuta, *'aprenderensinar'*... Fazer filmes com tão pouco desenvolvimento tecnológico, mas muita vontade e força de aprendizado, era uma situação pouco esperada, mas o crescimento de todos

envolvidos neste projeto foi notório, especialmente para mim. No fundo, não era o produto final que importava, mas sim os processos, as entrelinhas, os engendramentos de ideias e o mais significante de tantas ideias divergentes que precisavam ir ao encontro de um produto final, com parte e participação de todos os envolvidos.

E por que a escolha do cinema e da criação de filmes para potencializarmos esse encontro? Lemos, nas palavras de Delboni e Melo (2022), uma explicação necessária para entendermos os usos das artes como artefato curricular:

> Argumentamos que o pensamento – a partir do encontro com os signos artísticos – pode ser constrangido ao estranhamento, ao desconhecido, instaurando processos de subjetivação e criação de mundos nos quais outros pensamentos são possíveis. Em meio aos encontros compartilhados, professores e professoras produzem, por meio dos afetos e afecções, fluxos imanentes de vida coletiva e fazem fluir problematização. (...) (DELBONI; MELO, 2022, p. 315).

Logo de saída, gostaria de dizer que, por uma questão de paixão pessoal, o cinema foi um caminho escolhido e, como expliquei anteriormente, sempre fez parte da minha rotina pessoal e da minha rotina profissional alinhar os filmes com os currículos praticados com as escolas, criando e buscando possibilidades de diálogo. Em seguida, pelos processos que juntos trilhamos rumo a um desconhecido que permitiria novos horizontes a serem descobertos, fosse o da migração, das tecnologias ou, ainda, das diferenças de lidar com as distintas subjetividades dos estudantes. Creio que os estudam tenham 'passeado' pelos caminhos da arte e seus signos, conforme explicam Delboni e Melo:

> No mundo da arte, os signos são aqueles que mais desorientam do que representam, colocam-nos em movimento de criação. Assim, os signos artísticos são aqueles que vão dar o que pensar, ou seja, violentar o nosso pensamento e nos colocar em movimento de criação de significado, mesmo que provisórios ou incertos. São signos que estão mais para descontinuidade para criar um mundo novo do que encandear e adaptar o conhecimento com a realidade. (...) (DELBONI; MELO, 2022, p. 318).

Os autores ainda atentam para a importância que a movimentação dos signos traz para nos fazer pensar acerca das coisas. A arte é uma espécie de transmutação, de movimento, que pode colocar algo consolidado por esses estudantes, e também nas pessoas de modo geral, no que diz respeito ao desenvolvimento de sentidos outros em torno daquilo *'vistoouvidosentidopensado'*. Brincar de fazer arte na escola, na potência do falso, como nos ensinaram Deleuze e Guattari, deslocou esses estudantes de seus *'espaçostempos'* conhecidos, permitindo adentrassem um universo pouco explorado por eles, mas conhecido, que funcionou como uma ponte que os movimentou para o outro lado da história ou da produção.

Delboni *et al.* (2022) ainda nos fazem pensar acerca das divergências existentes dentro destes processos criados na ambiência escolar. Para os autores, as divergências e desarmonias também fazem parte do processo criativo e de elaboração de qualquer obra ou criação coletiva. Acreditamos que, em muitos casos, são nesses desencontros que estão as possibilidades de crescimento e ampliação dos pensamentos acerca de algo ou alguma coisa. É comum, e podemos dizer, até normal, a tensão em qualquer criação coletiva, pois ela traz movimento e mostra caminhos outros, novas e outras formas de pensar e agir. Em nossa vivência nos *'espaçostempos'* escolares, com os filmes de migração, esses tensionamentos estiveram presentes o tempo todo, no entanto, como professor-orientador do projeto, me via na condição de adulto e responsável por tentar encontrar respostas para os questionamentos suscitados. Na maioria dos casos, conversa e clareza nas propostas eram a melhor solução, bem como responder por meio do lançamento de outro questionamento. As comunicações dentro dos grupos ocasionalmente apresentam ruídos e acabam por desestabilizar o andamento das criações. No projeto em questão, a criação de nenhum dos filmes ficou comprometida por esse motivo. Nesse sentido,

> a divergência, a desarmonia, o desacordo passam a se relacionar. Há uma positividade da divergência que é difícil de se compreender. Uma divergência, um desacordo que não quer ser resolvido, que não pede um apaziguamento. Cada termo é afirmado sem medida, sem resolução, sem conclusão. E é nesse movimento que diverge o tempo todo, que faz provocar afecções reveladoras de "potência de ação coletiva" (CARVALHO, 2001), para pensar na força dos indivíduos e dos grupos que se colocam em relação para produzirem por meio dos agenciamentos, formas e forças comunitárias e melhorarem os processos da aprendizagem e da criação nas coletividades locais, assim como no interior das redes cooperativas de todo tido (CARVALHO, 2001). (DELBONI; MELO, 2022, p. 322).

Podemos observar que, na maioria das relações tecidas em sociedade, vão existir esses tipos de divergências e desentendimentos, que podem ser apaziguados por alguém. Nessas criações nos *'espaçostempos'* escolares, temos a figura do professor como responsável por essa mediação. Mesmo quando os conflitos parecem não ter solução, existem caminhos alternativos possíveis que podem ser tomados de acordo com todos ou com alguma parte, para resolver as divergências existentes. Em nossa vivência, com a criação dos filmes, o maior obstáculo para sua coletividade era um grupo de estudantes muito numeroso, que não conseguia convergir suas ideias e decisões. Em uma conversa decisória, foi preciso dividirmos o grupo em dois para tornar melhor o ambiente de criação.

Mesmo diante das adversidades encontradas no caminho, especialmente as relações conflituosas e a falta de tecnologias, foi possível estabelecermos um ambiente favorável para a

criação dos filmes. Quando se começa um projeto grandioso e que é necessária uma ação coletiva, é natural surgirem conflitos e divergências de ideias, no entanto, com conversa, alternativas, possibilidades outras… podem surgir novos caminhos e inspirações que sejam mais bem aceitos pelos participantes dos grupos. Somos diferentes uns dos outros e é natural que queiramos caminhos diferentes e tenhamos ideias distintas.

Ao mencionar a questão das adversidades, preciso resgatar a criação do nosso grupo de *'cineconversas'*, criado na pandemia, com os estudantes da escola privada. Diferente dos filmes criados e produzidos pelos estudantes do CEPA, fizemos o que foi possível, diante da pandemia da Covid-19, para não abandonarmos a abordagem do tema, a migração. Com os estudantes que criaram os filmes de migração e apresentaram, ainda em 2019, foi possível passarmos por todo processo presencial, de estarmos em condições de ficarmos reunidos em ambientes fechados e fazermos coisas, até então, comuns naquele mundo.

Com os estudantes do CEPA, foi possível fazermos a conversa acerca das imagens e histórias dos imigrantes e refugiados em sala, e, depois, as duas *'cineconversas'* com os filmes *Um conto chinês* e *Samb*a presencialmente para, a partir daí, começamos a criar e produzir os filmes de migração, com muita orientação e conversa.

As criações surgidas com os estudantes da rede privada deram-se segundo as necessidades impostas na pandemia da Covid-19. Em um primeiro momento, quando tivemos nossas vidas cerceadas pelo vírus e pelo isolamento social, fomos submetidos ao ensino remoto sem sabermos direito como aquilo funcionária e, ademais, não podemos esquecer que o mundo vivia um momento de muita instabilidade, dor e nervosismo. Foram dias de muita angústia.

Logo em seguida, quando aprendemos a lidar com as tecnologias em nossos processos formativos, foi possível percebermos e sentirmos que era possível criarmos e estabelecermos conexões fortes mesmo diante das telas. Que dentro daquele cenário que se estabeleceu contra nossas vontades, existia um universo inteiro de possibilidades e criações. Resistência e criação. Um movimento contínuo e necessário às nossas (r)existências e lutas.

Foi desta forma, mesmo diante das adversidades e desconhecimento, que conseguimos criar laços e nos mantermos unidos, porém isolados socialmente. Foi um caminho de novas descobertas e reinvenções necessárias que, atualmente, expandem nossos horizontes e permitem criações coletivas de modo remoto e igualmente satisfatório.

E, mais uma vez, o cinema foi um caminho possível. Por que não?

Foi com ele que criamos um grupo de cineclube onde assistimos quinzenalmente a um filme e, depois, nos reunimos para conversar acerca das impressões e sentimentos sentidos junto àquela obra fílmica. As *'cineconversas'* tecidas com os estudantes da rede privada foram

reverberações da pandemia que permitiram novas costuras nesta tese, que permitiram novos *'conhecimentossignificações'*, que permitiram novos caminhos e possibilidades para aqueles que viveram um ano totalmente atípico e estressante como 2020. Reis *et al.* (2021) nos ajudam a compreender a importância do cinema em nossas formações.

> Acreditamos que o cinema é *'espaçotempo'* de vivência, mobilizador de diversos modos de *'verouvirsentirfazerpensar'*. Com ele, temos possibilidades de aguçar nossos sentidos e ampliar nossas participações e conversas nas redes educativas (o emaranhado que formamos e que nos forma), modificando nossa própria existência e as relações com os outros. Compreendemos, com Deleuze e Guattari (1992), a ideia de tecermos pensamentos e criações para dialogarmos com todos os *'conhecimentossignificações'* emanados das/com imagens criadas a partir do cinema. O cinema é o movimento de imagens. Tecnicamente, 24 fotos por segundo, nos causando a sensação do movimento. "São operações que vinculam e desvinculam o visível e sua significação, ou a palavra e seu efeito, que produzem e frustram expectativas" (RANCIÈRE, 2012, p. 13). O cinema provoca movimentos que transbordam a ideia de técnica. São movimentos de reinvenção de si e do outro com o mundo, afinal, nos abre canais de liberdade, como apontou acima Rancière (2012), ao nos remeter à encantamento semelhante ao das crianças que brincam, sem preocupação de ligar exageradamente os artefatos que estão sendo usados com seus supostos e necessários significados. Há, simplesmente, gozo no brincar que se realiza por meio do jorro, criando aberturas para novos usos com os artefatos. Dessa forma, também temos que 'as práticas artísticas são 'maneiras de fazer' que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade" (RANCIÈRE, 2009, p. 17). (REIS *et al.*, 2021, p. 3).

O grupo, formado a partir das aulas de geografia, foi uma potência dentro daquele contexto específico. Não podíamos nos reunir ou fazer qualquer outro tipo de atividade. Vivenciamos o período mais crítico da pandemia, partilhamos histórias, dores, anseios. Porém, também criamos história, encontros e potências. A ação foi dolorosa e a reação foi uma explosão de potencialidades e *'fazeressaberes'* tecidos com o coletivo e na resistência.

E então, é possível apontarmos qual das partes foi melhor ou mais potente?

Não, não é essa a intenção deste capítulo final. O que tento dizer nesta última etapa da tese é que, de acordo com os contextos existentes, podemos fazer muito e muitas coisas: podemos criar, potencializar, expandir nossos *'conhecimentossignificações'* e afetar muitos estudantes. E que o modo presencial e o remoto foram repletos de encontros e desencontros, afecções, discordâncias, possibilidades, divergências, caminhos, contramão… E que foi possível *'verouvirsentirpensar'* que as realizações cotidianas acontecem em todo os *'espaçostempos'*, tanto nos presenciais, no chão da escola, quanto nas ambiências virtuais (SANTOS, 2014). E nisso a gente resgata uma frase escrita lá no primeiro capítulo, da Prof.ª Andréa Serpa: "O sucesso da conversa é a entrega" (2018, p. 14). Ou ainda, o sucesso das cineconversas é a entrega de *'docentesdiscentes'*.

Dito isso, compreendemos que as potências de nossos encontros, presenciais e/ou virtuais, nos permitiram costurar todos esses fios que culminaram na escrita desta tese. Acredito termos contribuído para que as pesquisas com os cotidianos escolares retratem cada vez mais a importância dos *'fazeressaberes'* e das *'praticasteoriaspráticas'* vivenciadas diariamente nas escolas do país, públicas ou privadas, com tecnologias ou sem tecnologias, remotamente ou presencialmente. O poder da criação e da realização se dá em muitos caminhos, estradas ou trilhas criadas.

Os dois projetos que foram trazidos para esta tese possuem naturezas e *'práticasteorias'* muito distintas, pois um converge para a produção de um produto final e o outro é a retratação dos encontros formados por '*docentediscentes'*, foca nas entrelinhas e na produção dos *'conhecimentossignificações'* surgidos a partir das *'cineconversas'*. No entanto, o fio condutor dessa trama é comum e serviu de paisagem para a concretude do que foi proposto. Em outros termos, entender a migração, com todas as suas características e peculiaridades, e o mais significativo, como esse tema é abordado dentro dos currículos escolares.

O enlace entre migração e estudantes fomentou uma trajetória cheia de nuances e descobrimentos, pois *'vimosouvimossentimospensamos'* com estudantes que se reconheceram imigrantes ou filhos/netos de imigrantes e que vivenciavam, por meio das imagens e dos filmes, as dores e os dissabores enfrentados por essas pessoas. Em muitos momentos, paramos para ouvir histórias e relatos daqueles que viveram ou sentiram esses deslocamentos bem próximos. Foi possível também perceber que o Brasil, em sua história cheia de opressão e desconforto, formou seu povo através dos movimentos migratórios. Uns motivados por vontades pessoais, outros por aspectos capitalistas e totalmente servis e violento, como o caso dos milhões de africanos que foram escravizados.

O Branco, o negro e o índio… no encontro, a origem da nação.[24] .

E, com nossas conversas, foi possível percebermos a formação de um país tão controverso, feito com dor, etnocídio de indígenas, estupro, mortes, escravidão e muita covardia social – como a não inclusão dos afrodescendentes após o período escravocrata, onde foi incentivada a migração de europeus, mas não a contratação assalariada da mão de obra ex-escravizada. Onde o mito de um país harmonioso e pacificador dá lugar a um pensamento mais questionador acerca de como esses primeiros habitantes (os povos originários) e os escravizados tiveram seu apagamento sistemático da história e da construção da memória do país.

[24] Letra do samba enredo da GRES Unidos da Tijuca do ano de 2001.

Foi possível, em muitos momentos das nossas conversas, notarmos que a questão do migrante, central em nossa pesquisa, era algo vivenciado o tempo todo pelos estudantes, que afeta mulheres e homens das mais variadas idades, inclusive as crianças que foram foco dos nossos maiores anseios e lamentações em torno do tema. Em muitos momentos desta tessitura de tese, conversamos acerca de como esses processos dolorosos negam uma existência plena a muitas crianças, colocando-as em perigo, em contato com a fome, miséria, falta de abrigo, ausência da escola e do direito de ser criança. A possibilidade de uma criança passar por tantas querências, representada na figura do menino *Adú*, do filme de mesmo nome, resultou em muitas falas, reflexões e pensamentos sobre a injustiça e a maldade a que estão expostas no mundo, especialmente no mundo que os migrantes vivem.

Tecer conversas com tantos estudantes de diferentes camadas sociais me permitiu descobrir os muitos sentidos que a palavra migração possui. Foi possível *'verouvirsentirpensar'* a migração de muitas famílias que lutam pela sobrevivência e dias menos doloridos, como o caso de muitos estudantes que contaram que suas famílias vinham, especialmente do nordeste, para tentar uma condição de vida melhor em Duque de Caxias. E, ao mesmo tempo, foi possível sentir que a palavra migração para outros estudantes da rede privada significava uma oportunidade de ascensão dos projetos de vida, como fazer intercâmbio para aprender novas culturas, línguas e hábitos. Não posso reduzir isso como uma normalidade dentro destes dois cotidianos que, apesar de aparentemente serem homogêneos, mostravam muitas camadas diferentes de realidades igualmente distintas. No entanto, é possível inferir que esses contextos eram notórios nas falas dos estudantes, inclusive como dito ao longo da tese, em que muitos se reconheceram imigrantes ou descendentes de imigrantes durante nossas conversas em torno dos filmes e das imagens. Para alguns, como a rede de contatos e acolhimento era tão densa, não pareciam imigrantes como aqueles dos filmes onde os personagens estavam quase sempre isolados e passando pelo processo sozinhos. Em suas realidades, famílias inteiras estavam deslocadas em outro território, há muitas gerações ou gerações recentes, o que dava a impressão de não existir o movimento da migração e da construção de uma nova história, em um novo lugar.

Desta forma, considero relevante todo o esforço de produzir conversas acerca dos muitos modos de existir (*no caso dos migrantes, de resistir também!*), pois possibilitaram que os estudantes pudessem compreender suas origens e também ter empatia com as histórias e caminhos trilhados por outras pessoas, legitimando todos esses modos dissidentes e reforçando o combate ao preconceito, estigma ou até a xenofobia existentes.

A pesquisa desenvolvida junto ao GrPesq Currículos, Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons permitiu compreendemos como a ética e a estética da migração estão presentes nos cotidianos escolares, buscando, junto aos nossos intercessores, os filmes e as imagens, a constante atualização das virtualizações existentes neste cenário. Para isso, estimulamos a produção de filmes, que funcionaram como artefatos tecnológicos e culturais, para conversarmos acerca de como essas questões aparecem nos cotidianos escolares. Contamos, com isso, colaborar nas demais pesquisas acercas das potências existentes nos *'espaçostempos'* escolares que são produzidas, criadas e (re)criadas ordinariamente e, muitas vezes, não valorizadas por parte da sociedade que teima em dizer que a escola não é produtora de *'fazeressaberes'* e mera receptora e distribuidora de conhecimentos.

Para além das salas de aulas e das estruturas das disciplinas tradicionais

> Em nenhum dos diversos grupos de docentes em serviço e em formação – *'praticantespensantes'* das duas referidas pesquisas – quer nas 'cineconversas' que desenvolvíamos ao *'verouvirsentirpensar'* filmes que nos apresentavam essas questões, quer em oficinas nas quais desenvolvíamos artefatos curriculares tratando dos temas em questão, ninguém nos perguntou: mas em que disciplina isto pode ser incluído? Víamos que havia o entendimento de que essas questões estavam nas escolas e que aí precisavam ser trabalhadas de qualquer modo. Esta compreensão só nos chegou, mais agudamente, no ano de 2020, quando a pandemia nos 'pegou' a todos de surpresa, com medos e tendo de agir de qualquer modo para manter em atividades as escolas e as universidades e seus estudantes. Ou como tão bem descreveu um doutorando que desenvolve sua tese no grupo: "fomos para casa, em uma sexta feira, e na segunda soubemos que estávamos de quarentena, que as escolas estavam fechadas e que tínhamos que trabalhar online, caso quiséssemos receber..."
> Percebemos que os problemas que tratamos no primeiro desses projetos lembrados e que continuávamos a tratar no segundo se sintetizava em um só, nesse momento: a pandemia que exigiu que tomássemos providências que não sabíamos bem quais, que ativássemos artefatos com os quais não trabalhávamos ou que usávamos precariamente e com outras finalidades, que nos juntássemos a outros para, coletivamente, pudéssemos dar continuidade ao ano letivo... E tudo isso aconteceu. (ALVES, 2022, p. 3).

A citação acima é extraída do Projeto do GrPesq, que se iniciou no ano de 2022, mas tem tudo a ver com os outros projetos anteriores desenvolvidos no grupo, como dito pela autora. A necessidade de se avançar nestes questionamentos se tornou ainda mais latente na produção desta tese, pois muitos pensamentos vieram à tona nas relações existentes dentro dos *'espaçostempos'* escolares, fortificando o pensamento de que o recorte dado para pesquisa não cabia só na geografia e muito pelo contrário, se fosse possível fazermos uma transversalidade, ganharíamos muito outros *'conhecimentossignificações'*. Alves (2022) comenta ainda, em seu projeto acerca da potência e possibilidade envolvidas nesses outros modos de pensar as

disciplinas como segmentos isolados na escola e diz em função disso: “Nesse sentido, percebo que a questão fulcral colocada neste projeto é uma ‘pergunta forte’ e para não lhe dar uma ‘resposta débil’ se faz necessário ‘ir sempre além do já sabido’”[25] (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

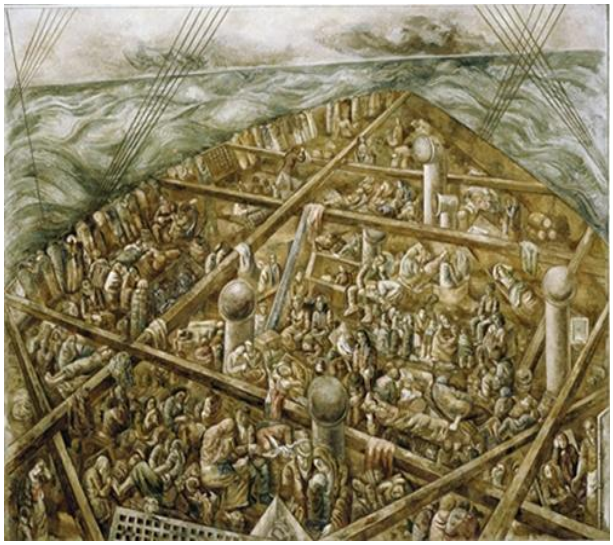
Toda a pesquisa foi desenvolvida dentro da disciplina de geografia, seja na escola pública ou na escola privada, pois era o segmento que me foi possibilitado articular aos encontros. Coincidentemente, a migração e todas as suas presenças nos currículos escolares, como características, tipos, natureza, problemáticas e outros dimensões, são abordadas dentro da demografia, parte da geografia que se dedica aos estudos com as populações. No entanto, muitas outtas referências migratórias poderiam ter sido abordadas e não foram, pois o projeto foi encabeçado e desenvolvido somente por mim. De certo modo, minhas maiores referências acerca do tema são as apresentadas pela geografia.

Muitas referências sobre a migração ficaram de fora de todo o processo que, se trabalhado de modo transdisciplinar, poderia levar muitas outras questões em potência de formação, como as migrações são tratadas nas obras nas obras literárias de língua portuguesa, como “O pagador de promessas” de Dias Gomes; “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos; “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto, entre muitas outras. Possibilitar-se-ia um vasto saber da interface entre literatura e migração, podendo ser expandido ainda como as literaturas de língua estrangeira também lidam com o tema.

Abordar também como as artes vivenciam esse movimento desde o passado até os dias atuais, com obras icônicas acerca desta temática como “Os retirantes”, de Cândido Portinari, e “Navio de emigrantes”, de Lasar Segall, ambas mostradas a seguir, que são de ampla circulação nas redes sociais e em outros *‘espaçostempos’* e, desta forma, poderiam ter feito os estudantes pensarem como a arte plástica representou de forma imagética todo esse movimento e como os autores mostravam a imigração como uma condição humana relevante para as artes.

[25] Um dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos.

Figura 56 - Quadros famosos acerca da migração



Fonte: https://i0.wp.com/www.historiadasartes.com/wp-content/uploads/2016/09/m_Navio-de-Emigrantes-1939-1941.jpg?resize=500%2C415&ssl= e https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/arte-migrante-11-artistas-e-11-obras-em-2022-candido-portinari.

Outras referências também poderiam ser abordadas quanto às ciências exatas, como o cálculo de migrantes no mundo ou determinada região; distância percorrida por eles nos principais fluxos; condições financeiras em que sobrevivem, assim como nas ciências biológicas e o enfrentamento de doenças e infecções, em relação aos cuidados necessários à saúde mental, entre outros.

Os aspectos históricos também poderiam contribuir para ampliar ainda mais os possíveis *'conhecimentossignificações'* tecidos pelos estudantes, pois trariam as trajetórias das grandes diásporas, como as africanas e dos judeus no oriente médio; os fluxos migratórios provocados na época das Grandes Navegações; a formação do mundo contemporâneo diante das movimentações de pessoas, enfim… seria grandioso aprender outras possibilidades das interseções existentes nos processos migratórios e sociais.

Na confecção dos filmes acerca da migração pelos estudantes, poderíamos ter desenvolvido uma ideia dos discursos existentes e como trabalhar com eles diante da produção audiovisual, pelos professores de linguagem; além das dinâmicas da psicomotricidade e de expressões corporais usadas nos currículos de linguagem e educação física; assim como o uso de línguas estrangeiras, como ouvimos nos filmes francês e argentino, que falavam, respectivamente, francês e espanhol.

O que tenho buscado dizer com todas essas exemplificações?

Ainda de maneira muito empírica e de modo incipiente, pois estamos começando esse novo projeto há cerca de um ano, o que busco dizer/acredito que a disciplinarização do currículo

da escola, como existe há mais de dois séculos, muitas vezes, não atende às nossas demandas dentro dos *'espaçostempos'* escolares. Os currículos são pensados de forma isolada, como se fossem caixinhas-pretas de *'fazeressaberes'* e de '*conhecimentossignificações*' dissociados. Deste modo, muitas coisas deixam de ser vividas *'dentrofora'* da escola, pois cada um responde, separadamente, a um objetivo e a habilidades e competências que poderiam ser correlacionadas.

Outra coisa fortemente institucionalizada nas escolas diz respeito aos poucos momentos de planejamento e conversa coletiva entre os *'praticantespensantes'*, pois não existem momentos dedicados a isso na escola. Na maior parte das vezes, todas suas coordenadas são enviadas da parte externa – seja na escola pública, seja na escola privada, buscando reproduzir práticas de um currículo mínimo alinhado à BNCC. Falo isso em virtude das minhas vivências da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro e da escola privada em que atuo há mais de dez anos. Prazos, provas, projetos… que, muitas vezes, não se adaptam aos fluxos criados nos cotidianos das escolas, na maior parte das vezes são cumprimidos, porém coexistem com as criações e realizações produzidas nesses *'espaçostempos'*, fomentadas pelos professores em associação com as coordenações, direções e estudantes. Não foi o caso, nesta tese. Por meio das *'cineconversas'* realizadas nos diversos *'espaçostempos'* escolares, ora com as imagens, ora com os filmes, foi possível perceber que contemplamos, naturalmente, mais os fatores geográficos em referência à migração. Isso se deu por minha origem e caminhada na geografia, como minha primeira formação profissional. Os rumos e atalhos muitas vezes escolhidos para exemplificar ou argumentar alguma coisa eram sempre voltados a esse caminho, onde minhas referências são maiores. Todavia, nessa etapa final do texto, preciso que se trata de um trabalho feito de modo coletivo – juntamente com outros docentes ou disciplinas – e que poderia ser mais grandioso, possibilitando abordarmos outras referências, pegar outras rotas e crescermos em muitas outras direções. Isso aconteceria porque, nos encontros dos grupos de pesquisa, com professores de muitas disciplinas diferentes, muitos colaborariam com novas percepções e informações, ou seja, o tema (da migração) de modo horizontal pode ser contemplado em diversos segmentos das "ditas" disciplinas escolares tradicionais, mesmo que, algumas vezes, este seja considerado como área de estudo da demografia.

Ainda é possível percebermos que, ao longo da criação e produção do filme, como mencionado anteriormente, outros componentes curriculares poderiam ter contribuído para sua construção, até mesmo de forma empírica. Assim como o cinema é uma das paixões da minha vida, outros professores têm paixões e gostos também e poderiam ajudar de modo mais técnico ou corporal ou na linguística ou até mesmo na elaboração do material. Em muitas

oportunidades, os trabalhos e projetos realizados e criados na escola se dão de maneira muito solitária, quando, na verdade, deveriam ser incentivadas maiores costuras e tessituras.

Articular a escola em pedaços fragmentados de seleções de conhecimentos, como é feito tradicionalmente, talvez facilite o processo de comando externo que escolas sofrem por gestões que pensam as escolas como empresa e não como escolas. Porém, ao dividirmos os cotidianos desses *'docentesdiscentes'* em caixas isoladas, acabamos por não permitir uma articulação plena dos '*conhecimentosignificações*', conectada em diversas referências e *'fazeressaberes'*. Muitos docentes e pesquisadores poderiam, ao ler isso, se perguntar: como podemos fazer isso acontecer nos cotidianos escolares?

A primeira resposta para essa pergunta é que as respostas podem ser múltiplas. Muitos são os grupos de pesquisa, do Brasil e do mundo, que pensam essas formas de transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Esses últimos parágrafos da tese não têm a pretensão de deixar uma resposta em relação à questão, mas colocar algumas sementinhas em seus leitores e leitoras, de modo que busquem a refletir acerca do assunto.

Ademais, ainda penso que precisamos de modo coletivo e de modo *'práticoteórico'* colocar essas aspirações de forma diferente nos cotidianos. Posso apontar uma vivência que temos feito de modo muito empírico e enriquecedor no turno noturno de escola em que trabalho atualmente. Trata-se de um curso de Novo Ensino de Jovens e Adultos (NEJA) que tem cerca de seis ou sete turmas por semestre e com número reduzido de estudantes, desta forma, como somos poucos *'docentesdiscentes'* fica viável nos reunirmos com maior frequência, desse jeito todos os bimestres escolhemos uma temática para ser trabalhada de modo transdisciplinar em todas as turmas e períodos, e no final do bimestre fazemos uma mostra cultural com a culminância de todos os aspectos *'vistosouvidossentidospensados'* durante esses dois meses. Por exemplo, neste segundo bimestre do segundo semestre de 2022 trabalhamos com a temática em torno da consciência negra e todas as disciplinas referenciam seus *'fazeressaberes'* acerca deste tema, intitulado por nós como *"Negras raízes - resistência e ancestralidade"*, como mostramos na imagem abaixo:

Figura 57 - Print Screen do Projeto Transdisciplinar

Fonte: print screen feito pelo próprio autor, arquivos do autor

Ainda não é o ideal, como disse funciona de modo empírico e sem nenhum aporte da SEEDUC, porém tem sido essencial dentro das nossas conexões das turmas, melhorando a assimilação dos estudantes, que chegam cansados dos trabalhos ou dos afazeres do dia-dia, permite termos um fio condutor e contextualizador com sua realidade, como nos ensinou Paulo Freire e seus modos de pensar com a educação popular.

O que gostaria de afirmar é que professores e escolas criam suas possibilidades e seus caminhos, mesmo que de forma precária, mas com muita boa vontade e entusiasmo. Ainda precisam de autonomia para pensar seus planos de ações de acordo com suas realidades, tendo suporte e apoio das Secretarias e Agências reguladoras, para que possam desenvolver um trabalho articulado e amplo. Tempo de planejamento e capacitação seriam bons caminhos para conversarmos acerca dos projetos transdisciplinares. Na realidade, temos muitos professores fragmentados em muitas escolas – especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio –, precisando se dividir em múltiplas tarefas e em diferentes organizações. Possibilitar uma escola única para os professores também seria um caminho promissor, permitindo um entrosamento junto à comunidade escolar.

Novas reformulações nas políticas públicas em torno dos cotidianos das escolas podem e devem ser promovidas para contribuir para um funcionamento mais harmonioso da escola, respeitando as especificidades dos currículos de acordo com os cotidianos presentes. No entanto, o que temos ultimamente são modificações dos cotidianos das escolas de acordo com o mercado financeiro e sem ouvir os verdadeiros interessados no assunto, que são os professores

e os estudantes. Educação se faz na relação entre esses dois seres, que de forma síncrona podem elevar e potencializar ainda mais as produções escolares.

Pensar a escola como um *lócus* de produção de muitos *'conhecimentossignificações'* e *'fazeressaberes'* é uma prática comum, no entanto, não podemos esquecer que são ainda *'espaçostempos'* de criações e resistências permanentemente, pois o exercício da política e da ética se mostra em todas as ações pedagógicas da escola. As formas estéticas em que isso emerge dos cotidianos podem ser múltiplas e variadas, mas se torna constantemente necessário reafirmamos que, nos cotidianos escolares, devem ser respeitados, com ética, todos os sujeitos e suas performances.

Trago esse parágrafo visto a necessidade de ocuparmos ainda mais os *'espaçostempos'* escolares com as lutas das classes populares e os povos marginalizados, que foram suprimidos nos últimos anos. A escola ainda é um lócus de encontro, de afetos, de aproximações, de respeito e irmandade. Nenhum projeto mercadológico deve ser priorizado ante as interfaces sociais e emocionais em que a escola precisa atuar. Reaproximar o currículo das lutas indígenas, do reconhecimento social da precariedade com que os ex-escravizados foram tratados, dos direitos dos trabalhos urbanos e rurais, das desigualdades de gêneros e da aceitação dos gêneros dissidentes, das lutas e direitos da população LGBTQIA+ e dos negros, do fim da xenofobia e das perseguições com imigrantes e pessoas com culturas diferentes; com o respeito aos credos marginalizados e 'endemoniados' na nossa história, como as religiões de matrizes africanas, e muitos outros exemplos que poderíamos continuar falando, se fazem presentes e precisar habitar o espaço da escola e se fundamentar em fios que nos vistam novas roupas, que deixem o mundo mais bonito.

Reis (2018) nos sensibiliza a pensarmos acerca dos processos educativos que perpetuam no nosso país desde a época colonial, que se desmembram em ações e currículos que, em muitos casos, se aproximam das vivências das elites, afastando as camadas mais populares. Assim, entendemos

> que a escola opera uma grande violência simbólica com as classes mais populares, pois sua cultura é muito mais próxima da cultura que os grupos privilegiados já possuem em suas casas. Com isso, muitos jovens da periferia se sentem como "peixes fora da água" no ambiente escolar. Isso é grave, pois se quisermos que a escola represente à diversidade dos modos de vida e ajude a combater a desigualdade, temos de criar currículos e metodologias de ensino que envolvam e representem grande parte da comunidade que se encontra no espaço escolar. Isso tem de ocorrer com a colaboração irrestrita do Estado, senão ficamos no discurso raso de culpar os docentes pelo fracasso da educação. As coisas não são bem assim. (REIS, 2018).

E continua, dissertando acerca dos perigos envolvidos por uma educação que acolha todos os *'fazeressaberes'* como importantes nos processos de formação e criação e produção de *'conhecimentossignificações'.* O que o autor supracitado chama de "destino social" é algo que nos toca e nos faz questionar sobre o sentido da educação, especialmente aquela que ainda resiste e é produzida em periferias e sistematicamente apagada do sistema, onde governos após governos não viabilizam, de fato, o seu desenvolvimento, pelo contrário, ameaçam ainda mais suas existências e potências.

> A educação é vista como perigosa por grande parte da elite política brasileira, pois ela pode fazer com que as pessoas sejam mais atentas ao mundo em que vivem, mais questionadoras e conscientes de seus direitos, inclusive, protestando contra o "destino social" reservado para ela. Com isso, ela pode ter mais liberdade para operar mudanças em suas vidas. Mas, não estamos falando em transferência de responsabilidade do poder público para o âmbito individual, tão comum em uma época neoliberal. (REIS, 2018).

Dessa forma, reafirmo a luta por uma educação pública, emancipadora, autônoma e de qualidade nos *'espaçotempos'* escolares, onde são produzidas muitas coisas relevantes e potentes, onde existe gente brava e guerreira que, apesar dos pesares e da falta de reconhecimento financeiro e social, produz e cria muitas formas de *'aprendizagemensino'*, mobilizando e movimentando estudantes. Reitero que são nos cotidianos, vigiados e oprimidos que, ainda assim, com astúcia e sapiência, os envolvidos nesse processo criam, reinventam, conectam, sensibilizam, afetam, propõem, resistem e muitos outros, inúmeros outros, adjetivos que retratam suas forças e potências na luta por (re)existir, sobretudo no espaço educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Bragança.; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. *In*: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Diniz Leiva (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010a. p. 49-66.

ALVES, Nilda. A formação com as imagens. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2, n. Especial, p. 235-252, 2016. (Vozes da Educação)

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas*: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda. *Currículos 'praticadospensados' nos cotidianos – criações curriculares para além da estrutura em disciplinas*. Projeto de pesquisa do GrPesq Currículos, cotidianos, redes educativas, imagens e sons. CAPES/FAPERJ/CNPq, 2022.

ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; CARVALHO, Carlos Roberto de; PASSOS, Mailsa; SGARBI, Paulo. *Sobre conversas*. Texto desenvolvido especialmente para o trabalho encomendado do GT Currículo, na 32ª RA da ANPEd, em outubro/2009, Caxambu/MG. (2009). Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/32RA/trabalhos/NildaAristoteles-UERJ.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiência e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversas como metodologias de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Aywu, 2018

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

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 1-22.

BARBERO, Jesús Martin**.** Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. *In*: FILÉ, Valter. *Batuques, fragmentações e fluxos*: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-112.

CASTRO, Iná Elias de. A região como problema para Milton Santos. *In*: "El ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos". *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, v. VI, n. 124, 2002. Disponível em: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-124.htm. Acesso em: 01 nov. 2020. ISSN: 1138-9788

CAVALCANTI, Fernanda; MACHADO, Marcelo; TOJA, Noale. O som, as cenas ficcionais e as redes educativas na criação de *'conhecimentossignificações'. In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K. da; DELBONI, Tânia Mara Z. G. (Org.). *Currículos e artistagens*: Política, Ética e estética para uma Educação Inventiva. Curitiba: CVR, 2022. p. 345-360.

CERTEAU, Michel de. *Invenção do cotidiano* – as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce.; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*, v.2 – Morar, cozinhar. 11. ed. Tradução: Ephraim F. Alves e Lúcia E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAGAS, Cláudia; CALDAS, Alessandra; CASTRO, Maria Cecília. Caminhando, pensando, criando com os movimentos migratórios e as redes educativas. *In*: 39a REUNIÃO DA ANPED: EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS. **Anais.** Niterói, RJ, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23&field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23&field_prog_categoria_target_id=7&combine=&combine_1=Alessandra+da+Costa+Barbosa+Nunes+Caldas.

CORA Coralina. *Vintém de cobre*: meias confissões de Aninha. 6. ed. São Paulo: Global, 1997, p. 139.

DA SILVA, Lúcia Cecília.; VACCARO, Marina. Manegueti. A constituição do sujeito: uma reflexão a partir de Jean-Paul Sartre. *Revista de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 99-109, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/6278. Acesso em: 20 mar 2020.

DELBONI, Tânia M. Z. G. F.; MELO, Carlos P. de. Os signos artísticos do cinema movimentando sentidos outros de currículos e docências. *In*: CARVALHO, Janete M.; SILVA, Sandra K. da; DELBONI, Tânia Mara Z. G. (Org.). *Currículos e artistagens*: Política, Ética e estética para uma Educação Inventiva. Curitiba: CVR, 2022. p. 313-328.

DESTRO, Denise de Souza; SANTOS, Geniane dos; COSTA, Hugo Heleno Camili; LOPES, Alice Casimiro. *In*: 39a REUNIÃO DA ANPED: EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS. *Anais.* Niterói, RJ, 2019. Disponível em:https://e4280624-1323-4da1-90c1-13a248466da7.filesusr.com/ugd/c65c10_0067e10fbd6f478e930dca449d870b19.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996. Volume 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* 1. ed. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivências dos vagalumes*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. (Coleção Babel)

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade***.** Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método*: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; DELMONDES, Marina de Oliveira. Nomadismo, currículos e cotidianos escolares: ou sobre uma política nômade sobre o corpo. *Revista Artes de Educar*, v. 5, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45770/31549. Acesso em: 12 jul. 22.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 28.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. *In*: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Currículo e Socioeducação: ataques, lutas e resistências na Paraíba. *In*: 39a REUNIÃO DA ANPED: EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS. Anais**.** Niterói, RJ, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 26 mar. 2020.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Cultural, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículos*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPEZ, Maximiliano Valério. *Filmar a escola: teoria da escola In*: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. 1. ed. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido) p. 225-234.

MACHADO, Marcelo. *Cinema, geografia e currículos*: sentidos possíveis em torno dos filmes ‘La noire de…’ e ‘Que horas ela volta?’ e a tessitura de *‘conhecimentossignificações’*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, Programa de Pós-

Graduação em Processos Formativos e Desigualdade Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ. 2018.

MACHADO, Marcelo; LOBO, Thamy. Poesia onde não tem - relatos docentes acerca de oficinas de fotografias realizadas com jovens. In: Revista Periferia, v. 11, n. 4, p. 176-198, set./dez. 2019. Acesso em 20/11/2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/43066/31685

MAGALHÃES, Rosa. Enredo da GRES Portela para o carnaval 2018. "De repente de lá pra cá e dirrepente de cá pra lá". *GRES Portela*, 2017. Disponível em: http://www.gresportela.org.br/Noticias/Detalhes/confira-sinopse-do-enredo-da-portela-para-o-carnaval-2018. Acesso em: 26 mar. 2020.

NETTO, Maria Jacintha Vargas. *Gestos tecnológicos*: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro? 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. (Coleção Teses e Dissertações)

OVELHA, Izadora Agueda. *Cinema e artefatos culturais a partir das pesquisas com os cotidianos*. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ – Maracanã, 2018. (Dissertação Mestrado)

PRETTO, Nelson De Luca; SERRA, Cristiana. Bibliotecas digitais e Internet: em busca da produção coletiva de conhecimento. *Blog Nelson Pretto*. Disponível em: https://blog.ufba.br/nlpretto/. Acesso em: 15 out. 2020.

REIS, Leonardo Rangel; CASTRO, Maria Cecilia; MACHADO, Marcelo. 'Vendoouvindosentindofazendopensando' com o cinema: redes educativas e sentidos enredados nas atmosferas das práticas heterotópicas. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 3, p. 1-13, 2021. ISSN1983-1579. DOI: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n3.59947.

Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/59947/34930. Acesso em: 13 set. 2022.

REIS, Leonardo Rangel. Pensamos ser mais produtivo articular o fazer educação com a noção de vida. *Correio da Bahia*, Salvador, 18 set. 2018. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/violencia-educacao-minorias-sociais-e-politicas-publicas/. Acesso em: 22 set. 2022.

RODRIGUES, Francisco S.; SEGUNDO, Geny Lucia S.; RIBEIRO, Lissiane Maria da S. O Uso do Celular na Sala de Aula e a Legislação Vigente no Brasil. *In*: III CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (Control E + 2018). *Anais.* Fortaleza, Ceará, Brasil. 2018. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_32.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa, uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de;

SAMPAIO, Carmen S. (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso/Pt: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. Edméa Santos: Participação na live "Educação a Distância: Universidade e Pandemia" Mediadora: Geovana Lunardi. ANPEd Nacional, *YouTube*, 2020. 1 vídeo (58 min. 34 seg.). Live transmitida ao vivo pelo Facebook, em 15 abr. 2020, como parte do projeto "Lives ANPEd Presente na Quarentena", 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PWmuNdt7dAc&- t=3035s. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, Joana Ribeiro dos; MACHADO, Marcelo Ferreira; MORAIS, Maria. *'Práticasteorias'* pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 6, n. 17, p. 251-272, maio 2021.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: tempo e técnica, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton**.** *A natureza do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen S. (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa*: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOARES, Maria C. S. Pesquisas com os cotidianos – devir-filosofia e devir-arte na ciência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n3/03.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PAIVA, Vanessa Maria B.; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Gênero e sexualidades praticados em currículos dissidentes nos/dos com os cotidianos escolares. *Teias*, v. 18, n. 51, 2017. (Micropolítica, democracia e educação)

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. *In*: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). *Temas de pedagogia* – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 308-330.

SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento*. Porto: Afrontamento, 1995.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. Currículo como Enunciação Cultural: Um diálogo com Homi Bhabha *In*: 39a REUNIÃO DA ANPED: EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS. Anais. Niterói, RJ, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 26 mar. 2020.