



Nathan Moretto Guzzo Fernandes



**Imagens cinematográficas no cineclube como
máquina de guerra: movimentos de pensamentos e
criações curriculares**



Vitória

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

NATHAN MORETTO GUZZO FERNANDES

IMAGENS CINEMATOGRAFICAS NO CINECLUBE COMO
MÁQUINA DE GUERRA: MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS E
CRIAÇÕES CURRICULARES

VITÓRIA
2019

NATHAN MORETTO GUZZO FERNANDES

**IMAGENS CINEMATOGRAFICAS NO CINECLUBE COMO
MÁQUINAS DE GUERRA: MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS E
CRIAÇÕES CURRICULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito básico para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Docência e Gestão de Processos educativos.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sandra Kretli da Silva

VITÓRIA

2019

NATHAN MORETTO GUZZO FERNANDES

**IMAGENS CINEMATOGRAFICAS NO CINECLUBE COMO MÁQUINA
DE GUERRA: MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS E CRIAÇÕES
CURRICULARES**

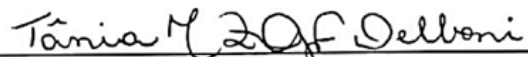
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 09/09/19.

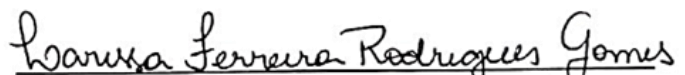
BANCA EXAMINADORA



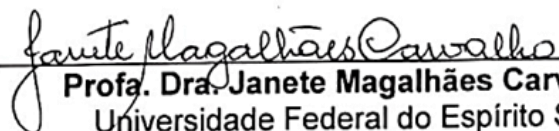
Profa. Dr. Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



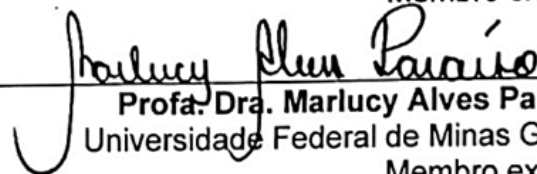
Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo



Profa. Dra. Marlucy Alves Paraiso
Universidade Federal de Minas Gerais
Membro externo

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F363i Fernandes, Nathan Moretto Guzzo, 1990-
Imagens cinematográficas no cineclube como máquina de
guerra : movimentos de pensamentos e criações curriculares /
Nathan Moretto Guzzo Fernandes. - 2019.
152 f.

Orientadora: Sandra Kretli da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Imagens cinematográficas. 3. Cineclube. 4.
Cartografia. 5. Redes de conversações. 6. Máquina de guerra. I.
Silva, Sandra Kretli da. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Para meu amado pai, Idemir de Almeida
Fernandes, por todo carinho, amor e uma
saúde que fala. (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Sou feliz e agradeço, por tudo que a vida me deu.

Início agradecendo a minha família, que desde cedo me dá suporte para que eu possa sonhar: irmãos e irmãs e, em especial, minha mãe, pois *de todo amor que eu tenho metade* foi ela quem me deu. A meu pai, que partiu desta travessia em meio aos fluxos deste trabalho, *deixando um acre sabor na boca*, dedico a ele nada além de tudo.

À minha namorada, pela força de seu companheirismo, sua amizade em excesso, como potência singela, “acontecimental” que apaixona, proliferando bons afetos. Seu modo de agir cria a calma necessária para navegar, é tão singular *o meu encontro quando é com você, o meu sorriso quando tem o teu para acompanhar*. Obrigado, vida!

Agradeço *mil milhões* de vezes a minha orientadora, Prof^a Dr^a Sandra Kretli da Silva, pelo acolhimento neste percurso, ela que, feito o sol que brilha no horizonte, ao seu modo intensa e transbordante de alegria, inspira, afeta, nos toca e nos transforma. Nos encontros *desorientadores* além das trocas e compartilhamentos, criei com ela uma relação de amizade. Mas, para ser franco, nessa relação, o que me vem mais forte à memória, é nossos nomes saindo pelos autofalantes do aeroporto para a última chamada de embarque, no enorme aeroporto de Campinas, o que fez corrermos feito crianças.

Agradeço à banca, e que banca, hein!? Elas botam a banca, todas, são inspirações que convidamos a conspirar conosco em favor da vida. Agradeço a todas as integrantes pela leitura atenta deste trabalho, tecendo enormes contribuições desde a qualificação. Em particular, à Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho, pela qual nutro grande admiração, agradeço a abertura para o grupo de estudos “com-versações”, no qual pude expandir conhecimentos. À Prof^a Dr^a Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, pelo abraço mais afetuoso, quando mais precisei. À Prof^a Dr^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, agradeço por mostrar que encontros, mesmo com pouca duração, podem reverberar em tempos que perduram pelas intensidades que produzem em nós. À Prof^a Dr^a Marlucy Alves Paraíso, agradeço por ter aceito o convite. Para as integrantes da banca, parafraseando Fernando Pessoa, quando as vi, amei-as muito antes.

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo e todos aqueles que a mantêm com seus impostos. Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em

Educação, pelas contribuições neste percurso. Em especial, agradeço aos colegas da turma 01, que me escolheram como representante da turma.

Algumas amigas próximas nesta trajetória, Ana, pela sua organização que me organiza, pelos estudos que fizemos juntos quando estávamos fora do mestrado e pelos que continuamos a fazer, dentro. A Eliana, por me ensinar a viver aquilo que se lê, por me forçar a enxergar que sempre pode haver no outro algo bonito e valoroso para uma composição. A Jéssica, por me mostrar que, mesmo em meio a tantas atribulações, a vida pode ser leve.

Agradeço aos professores Dr. Soler Gonzalez e Dr. Carlos Eduardo Ferração, pela amizade e por serem os primeiros motivadores para este caminho de pesquisa.

Agradeço imensamente às escolas onde atuo, Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio (EEEM) Almirante Barroso, EEEM Arnulpho Mattos e Projeto Universidade Para Todos, juntamente com seus professores-estudantes-amigos que habitam esses *espaçostempos* e que fazem da alegria coletiva a força motriz do ambiente escolar, aprendo muito com vocês.

A todos os integrantes do Cineclube Valente, por me abrigarem com vocês durante bons momentos, pela partilha de experiências com cinema, por me ensinarem a importância da escolha dos filmes como um ato ético-político, por me fazerem experimentar uma outra estética fílmica, pelo gesto de respeito pela arte, pela escola, pelas conversas, pelos estudantes e professores.

Chequei, enfim, a compreender que não posso agradecer a todos que gostaria e que me vêm à cabeça neste momento. Só queria dizer que esta cartografia foi desenhada por várias mãos, múltiplas, singulares e, de certo modo, todas e cada uma corroboram a elaboração da minha existência como professor-estudante, meio anarquista, meio prudente, apaixonado pelas geografias, pelas artes, desejante de ser outro, outros, muitos e... e... Gratidão!

“Ninguém se banha duas vezes nas águas do mesmo rio”.
(Heráclito)

“Quero cada vez mais aprender a ver o belo como aquilo que é necessário nas coisas: assim me tornarei um daqueles que fazem belas as coisas. Amor fati (amor ao destino): seja este doravante o meu amor!

Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero acusar nem mesmo os acusadores. Que a minha única negação seja desviar o olhar! E tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz sim”.
(Friedrich Nietzsche)

“A criação é a única resistência digna do presente”.
(Gilles Deleuze)

RESUMO

Trata-se de um convite à navegação. O texto deriva por movimentos de pesquisa com imagens cinematográficas, realizadas nos *espaçostempos* de um cineclube, localizado em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Vitória/ES, onde realizou-se 24 encontros. Objetiva acompanhar os potenciais estéticos, ético-políticos e os movimentos de invenções curriculares que se constituem pelas redes de conversações, disparadas com as exibições das imagens cinematográficas no cineclube. Apresenta um campo problemático que explora a produção/criação de movimentos do pensamento e curriculares nos encontros com as imagens cinematográficas no cineclube. Dialoga com Deleuze (2013) e Machado (2009), para apontar o conjunto das *imagens-tempo* como as mais potentes imagens para explorar os sentidos e para movimentar o pensamento. Defende que os processos imanentes de aprender e ensinar com filmes não cabem em uma *forma-clichê* de exibição, indicando a força das *formas-aberrantes* de exibição no cineclube para extrapolar o previsto nos currículos escolares, para criar outras relações com as imagens. Argumenta que os encontros com as imagens cinematográficas no cineclube, conforme conceito cunhado por Deleuze e Guattari (2012), tornam-se “máquina de guerra” no cotidiano escolar, que força o pensamento ao nomadismo e ao deslocamento, expande os processos de aprender e ensinar, cria outros currículos e fabula outros modos de subjetivações na escola. Utiliza como tática metodológica a *cartografia* para acompanhar os processos inventivos e de produção de subjetividade, engendrados no plano de forças da vida, a partir de Kastrup, Passos e Escóssia (2015); opera as *redes de conversação* como força micropolítica para disparar as narrativas, apoiadas nas ideias de Carvalho (2009). Aposta na noção de *currículos em redes de afetos, conversações e ações complexas*, tecidas no cotidiano escolar. Conclui que as imagens cinematográficas no cineclube se constituem como máquinas de pensar — máquina de guerra — que cria *re-existências*, que amplia a força do coletivo escolar, inventa novos/outros currículos. Como dobra-produto da dissertação, toma-se a noção de “experiência” de Larrosa (2002) e a desdobra em um *e-book*, com relatos de experiências de cineclubes capixabas, com o qual expõe pistas para outros modos de se relacionar com o cinema na escola.

Palavras-chave: Currículos. Imagens cinematográficas. Cineclube. Cartografia. Redes de conversações.

ABSTRACT

This is an invitation to sail. The text derives from research movements with cinematographic images, performed in the space of a movie club, located in a public school of the state school system in the city of Vitória/ES, where 24 meetings were held. It aims to accompany the aesthetic, ethical-political potentials and the movements of curricular inventions that are constituted by the networks of conversations, triggered with the cinematographic images exhibitions in the movie club. It presents a problematic field that explores the production/creation of thought and curriculum movements in the encounters with cinematographic images in the movie club. Dialogue with Deleuze (2013) and Machado (2009), to point out the set of image-times as the most powerful images to explore the senses and to move thought. It argues that the immanent processes of learning and teaching with films do not fit in a cliché form of display, indicating the power of aberrant forms in the film club to extrapolate what is foreseen in school curricula to create other relationships with images. It argues that the encounters with cinematographic images in the movie club, as coined by Deleuze and Guattari (2012), become a “war machine” in school daily life, which forces thought to nomadism and displacement, expands the processes of learning and teaching, creates other curricula and fables other modes of subjectivation in school. It uses cartography as a methodological tactic to accompany the inventive processes and production of subjectivity, engendered in the plane of life forces, based on Kastrup, Passos and Escóssia (2015); operates conversational networks as a micropolitical force to trigger narratives, supported by the ideas of Carvalho (2009). Bet on the notion of curricula in networks of affections, conversations and complex actions, woven into the school routine. It concludes that the cinematographic images in the movie club constitute like thinking machines - war machines - that create re-existences, which increases the strength of the school collective, inventing new/other curricula. As a product of the dissertation, Larrosa (2002) takes the notion of “experience” and unfolds it in an e-book, with reports of experiences of capixabas cineclubs, with which exposes clues to other ways of relating the cinema at school.

Keywords: Curriculum. Cinematic images. Cineclub. Cartography. Conversation networks.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Onde nascem os rios?	13
Imagem 2 – O que pode um rio-escola menor?.....	27
Imagem 3 – Bem-vindo	36
Imagem 4 – Linhas fronteiriças	37
Imagem 5 - Contágio	38
Imagem 6 – Linhas que nos conectam.....	64
Imagem 7 – O que pode uma imagem?	67
Imagem 8 – Forças que vazam	69
Imagem 9 – Devir infância	69
Imagem 10 – Cachoeiras escolares.....	71
Imagem 11 – Fachada lateral da escola	87
Imagem 12 – Exibição do curta metragem “Dentro de casa” 01.....	90
Imagem 13 – Exibição do curta metragem “Dentro de casa” 02.....	90
Imagem 14 – Cartaz – Dia Internacional da Mulher	96
Imagem 15 – <i>Folders</i> para divulgação da atividade nas escolas.....	98
Imagem 16 – Estudantes assistem ao filme <i>Água viva</i> , direção de Bárbara Ribeiro, no auditório da escola	99
Imagem 17 – Cena do filme <i>Revejo</i> , direção de Laísa Freitas	100
Imagem 18 – Entre corredores e bandeiras	107
Imagem 19 – Fios em ação entre multiplicidades de linhas	110
Imagem 20 – A fronteira	111
Imagem 21 – Cena 01: <i>Rio das lágrimas secas</i> , dirigido por Saskia Sá	112
Imagem 22 – Cena 02: <i>Rio das lágrimas secas</i> , dirigido por Saskia Sá, 2018	113
Imagem 23 – Cena 01: <i>Muito mais que paraíso</i> , produzido por Kalianna Sores, 2018.....	113
Imagem 24 – Cena 02: <i>Muito mais que paraíso</i> , produzido por Kalianna Sores, 2018.....	114

Imagem 25 – Cenas da animação <i>Man</i>	115
Imagem 26 – Série: Deslocando corpos, cadeira, e.....	120
Imagem 27 – Série: Deslocando corpos, cadeiras, e... ..	120
Imagem 28 – Série: Deslocando corpos, cadeiras, e	120
Imagem 29 – Série: Deslocando corpos, cadeiras, e	121
Imagem 30 – Não precisa correr.....	122
Imagem 31 – entre-Meandros.....	129
Imagem 32 – Carta-convite aos cineclubes capixabas	131

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ES	Espírito Santo
NAAH/S	Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação
OOCa	Organização de Cineclubes Capixabas
Uerj	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 NASCENTE	13
1.1 NASCENDO UM RIO: ENREDANDO UMA CONVERSA	13
2 AFLUENTES	27
2.1 OS AFLUENTES DE UM RIO E NOSSA APOSTA METODOLÓGICA	28
2.2 UM AFLUENTE E MÚLTIPLAS EXPERIMENTAÇÕES	35
3 LENÇOL FREÁTICO	45
3.1 MAPEANDO TRABALHOS QUE PRODUZEM INTERCESSÕES CONOSCO	45
4 BARRAGEM: OS CURRÍCULOS ENTRE FORMAS/FORÇAS	53
4.1 EDIFICAÇÃO DAS BARRAGENS: TEORIAS CURRICULARES	55
4.2 CURRÍCULOS EM REDES COMO VETOR DE FORÇAS QUE ROMPE A BARRAGEM	63
5 CACHOEIRA	71
5.1 PRIMEIRA QUEDA D'ÁGUA: DAS IMAGENS-MOVIMENTO ÀS IMAGENS-TEMPO	73
5.2 SEGUNDA QUEDA D'ÁGUA: CARTOGRAFIAS DO DESEJO DE UM DEVIR MULHER	87
5.2.1 Sessão 001	88
5.2.2 Sessão 002	96
5.3 TERCEIRA QUEDA D'ÁGUA: RE-EXISTÊNCIAS EM DEVIR AMBIENTALISTA	107
6 MEANDRO	129
6.1 DESDOBRANDO O PRODUTO	129
7 FOZ	135
7.1 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES SOBRE AQUILO QUE AINDA NOS CO-MOVE	135
REFERÊNCIAS	140
ANEXO A – MODELO PADRÃO DE PROJETO DE OBSERVAÇÃO ASSISTIDA	147
ANEXO B – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS CINECLUBISTAS CAPIXABAS ..	150

1 NASCENTE

*Deposito em suas águas meu grande segredo
Parto pra cruzar fronteiras, engrossar fileiras
Compor meu enredo
Zé Geraldo – Rio Doce*

1.1 NASCENDO UM RIO: ENREDANDO UMA CONVERSA

Imagem 1 – Onde nascem os rios?



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Nunca se sabe exatamente onde um rio nasce. A água brota, surge, emerge de vários pontos na geografia de um anfiteatro¹. Em seus caminhos a água percola, fluindo pelas paredes do solo, infiltra pela declividade da encosta e com a força da gravidade submerge. Mas num determinado momento, a chuva em demasia, a infiltração em excesso fazem com que a água não infiltre, nem flua, capilar. A ação capilar seria uma força contrária à gravidade; em um solo já saturado, faz a água retornar para cima, subindo em vez de cair, criando a imagem da água que brota, que emerge do subsolo, do subterrâneo, do submundo, de onde se acreditava não haver mais chance de surgir, mas emergiu, insurgiu, água em abundância, de vários pontos do solo encharcado de água, e água é vida. Surgem, assim, múltiplas nascentes.

As nascentes-rios, assim como a vida são raras, precisam ser cuidadas, cultivadas, regadas, fortalecidas. Vida, que caminhos trilhamos? Somos um complexo de caminhos, emaranhados, que deslizam hora rio adentro, ora rio afora, entre meandros e afluentes, margens secas ou pantanais movediços. O rio-vida é fluxo. Quem sabe, talvez, produzir um fluxo, no fluxo.

¹ Para a geomorfologia, anfiteatros são cabeceiras de drenagem de água da chuva, que possuem uma de suas áreas levemente mais plana e, com isso, recebe maior parte do fluxo hídrico que se desloca.

Fluxão. Desmanchando a calma das águas. Todavia, em algum tempo, retornaria ao repouso, do fluxo contínuo das águas que indomavelmente passam.

Uma barragem para conformar. Mesmo elas, como vimos, desabam. Inútil conter o rio-vida, pois algo sempre pode transbordar. Mais potente seria se deixar vibrar com as águas que passam. Molhando-se. Mas só se molha, quem entra. Convidamos você a mergulhar conosco...

A vida, ávida.

Na ribeira deste rio que passa por esta dissertação, passa, com ele, uma modesta intenção inicial: criar fugas a uma forma-escrita dura, rígida, que parece capturada por uma lógica maior. Essa escritura vai sendo como o rio-vida, atravessada por signos² da *natureza-sensíveis, mundanos, amorosos* e primordialmente *artísticos* da arte-cinema, da arte-literatura, da arte-música, para compor uma melodia de afetos, desenhando com elas forças para uma escrita-rio menor, *co-movente*.

Vai no sentido de mover com, com outros, em composições alegres, intensivas, plurais, num exercício de produção de pensamentos em coletivos que se movem com os diferentes estudantes e professores, com os cenários e tudo mais que coabita os *espaçostempo*³ escolares e que penetra com suas forças-experiências, esta pesquisa.

Menos que transmitir uma verdade, a criação de uma escrita-rio-pesquisa como fenômeno estético, ético-político que se envereda pelo desejo de fabular, de provocar, de invocar, de problematizar. Para entre múltiplas nascentes *artistar* com a vida, perguntando e se perguntando no sonho de encontrar com forças *co-moventes*, um estilo...

Pensar a relação entre o pensamento e a vida, propondo entre eles uma sedução, uma dança [...] O fundamento da vida não é a unidade, mas uma pluralidade, um campo de forças em luta, um confronto. Na verdade, não há um único princípio, mas muitos. São infinitos campos de força articulados por sua interface (MOSÉ, 2018, p. 96-97).

Para compor com nossa conversa e, de certo modo, afirmar que fios nos levam, nesta pesquisa, até o cinema, trouxe a história do professor John Keating, personagem do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989). Um professor com métodos de ensinar diferentes e obstinado no ato de educar, busca sempre movimentar o pensamento com seus estudantes. Na época em que leciona, os alunos não têm a opção de escolher suas profissões, seus pais as escolhiam. Keating é um professor que força seus alunos a pensar o impensado, o que começa a lhe criar problemas em relação à direção conservadora da escola, insatisfeita com a atuação do professor, principalmente quando ele fala sobre a Sociedade dos Poetas Mortos. A Sociedade dos Poetas

² Para Deleuze, é a relação de intensidade que estabelecemos com os signos que força a pensar. “Só se pensa sobre pressão. Na gênese do ato de pensar está a violência dos signos sobre o pensamento” (MACHADO, 2009, p. 197).

³ Escrita unindo palavras inspirada na professora Nilda Alves, como tentativa de superar as dicotomias herdadas do pensamento moderno hegemônico e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de outros sentidos a partir dessa união.

Mortos é composta por um grupo de estudantes insurgentes — do livro de Umberto Eco, que se reúne para, de modo indisciplinar, ler e viver aquilo que é proibido na escola.

Durante uma das aulas, o professor Keating conta, num instante de vivacidade, que “medicina, direito, administração, engenharia são atividades nobres, necessárias à vida. Mas a poesia, a arte, a literatura, o amor, são coisas pelas quais vale a pena viver”. A intensidade da relação entre estudantes e professor faz com ambos enfrentem seus medos e modelos daquilo que seria certo ou errado. Vão adiante, criam uma Sociedade dos Poetas Mortos e a experimentam sob o modo intensivo do *carpe diem*⁴, contexto no qual o filme vai se desenrolando sem necessariamente ter ao cabo um final feliz.

A primeira vez que assistimos a esse filme, uma linha foi quebrada, um acontecimento foi produzido e “[...] um acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrecrocaram” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 53). Se é que poderia afirmar com tamanha propriedade que assisti de fato ao filme naquela época, pois o que consta na verdade é que era o início da década de 90 e ainda estava em gestação, literalmente na barriga de minha mãe, em meio ao líquido amniótico, quando ela e eu, em pleno teatro — numa época em que teatros eram, também, cinema, entramos em trabalho de parto, no meio da exibição do filme, entre as pulsações, quando pedimos passagem...

Esse filme é a primeira imagem cinematográfica que veio na lembrança dessas memórias inventadas. Com a força dessas imagens, que nos afetam e inquietam, somos movidos a pensar nosso atuar como professor. Nos processos de aprender e ensinar, estamos abertos a pensar o que talvez não tenha sido pensado, de aprender com nossos estudantes tecer problematizações ou ficamos apenas repetindo, anos a fio, conteúdos atrelados a avaliações externas/internas? Compomos com o coletivo de professores nas discussões de propostas curriculares, procurando brechas para outros movimentos na escola ou tentamos achá-las sozinhos, individualmente, como um “professor salvador”?

Não se trata de esconder que as infinidades de dificuldades que permeiam a escola possam despotencializar a criação, fazendo-nos conformar com a mesmidade; que as avaliações externas/internas induzem as práticas docentes à reprodução de conteúdos que, afastados dos

⁴ Expressão em latim que significa “aproveite o dia”, como um aviso no sentido de não desperdiçar o tempo-vida, colhendo-o. Disponível em: <https://www.dicionariodelatim.com.br/busca.php?search=carpe+diem>. Acesso em: 5 mar. 2019.

contextos trabalhados/vividos, não produzem sentido; não se trata de esconder que a determinação/imposição de um currículo, ao desconsiderar a complexidade dos contextos escolares, pode engessar aquilo que poderia ser criado/pensado na escola; mas cabe indagar também se nos fosse dada a chance de mudar, faríamos diferente? Ou desejaríamos a imposição de um currículo único, de alguém para nos dizer o que devemos ensinar e o que os alunos devem aprender? Queremos a mesmidade, a repetição que sufoca ou a multiplicidade que expande?

Antes de contaminar a visão de negativas, apontamos/apostamos em outros possíveis. Pensamos também em/com outros movimentos, em outras/muitas direções, que tecem outros possíveis para a escola-vida. Há grupos, bandos, coletivos, que mobilizam forças para, mesmo diante do controle, insistir em rejeitá-lo, produzindo rasuras que, molecularmente, abrem fugas criadoras para os processos de aprender e ensinar, para os currículos pensados/criados/vividos na escola-vida. É possível que haja, em cada escola, *Sociedade de Poetas*, que devem ser impulsionadas! Assim como as imagens nascentes ou a nascentes imagens dos rios-escolas, temos sido comovidos pelas imagens cinematográficas para pensar seu imenso potencial de forçar o conhecimento a tornar-se múltiplo, desestabilizando crenças, desterritorializando verdades, fazendo o corpo vibrar em novas/outras direções.

O encontro com a escola possibilitou, sob uma atitude positiva de ver, enxergar movimentos que, por meio das imagens cinematográficas, constituem-se como máquinas de criação, máquinas de pensar no cotidiano escolar. A esses movimentos que dedicamos nossa atenção.

Em um dia chuvoso, em uma escola em que começávamos a trabalhar, um grupo de estudantes perguntou se tínhamos interesse de que filmes fossem exibidos no final de duas aulas. — Filmes? Perguntamos. — Sim, mas são menores (curtas-metragens) e depois a gente faz um debate sobre o tema do filme, responderam. Deixamos a exibição ocorrer. Problematizavam como tema o racismo a partir dos filmes “menores”. Exibições e debates ou, da maneira como foi conduzido, filmes e conversas. Eles nos contam que são um cineclube que atua na escola, constituído por estudantes da própria escola, intitulado Cineclube Valente.

Esse movimento nos animou, nos afetou e não esperamos a próxima chuva para perguntarmos como poderíamos nos juntar a eles para que tivéssemos mais instantes como aquele. Desde lá, firmamos alianças, em composições afetivas que intensificam os processos de aprender e ensinar na escola, indo além daquilo que está previsto no currículo escolar. Hoje não atuamos mais nessa escola, mas voltamos a ela. Talvez por conta do cineclube, nunca tenhamos saído.

Estávamos dentro-fora-dentro bordando um novelo de linhas que se entrecruzam. Na escola constituímos, com o Cineclube Valente, com os professores, com as pedagogas, com as tias da limpeza, com o porteiro, relações de amizades.

Nessa direção, com as imagens cinematográficas no cineclube na escola, buscamos pensar seu potencial pela sua intensidade para produzir afetos e afecções⁵ para deslocar o pensamento com movimentos que impulsionem diferentes maneiras de se relacionar com as imagens cinematográficas nos processos de aprender e ensinar no cotidiano escolar. Isso indica modos que transbordam o esperado, o determinado, criando outros/novos currículos pela ampliação da sua potência de afetar.

Portanto, pedimos passagem para, com esses movimentos, tentar quebrar estruturas, sobretudo em relação a uma forma de pensamento que se edifica em modelos, que fabrica representações, que atua por dicotomia, que não suporta a diferença e a multiplicidade. Produzir linhas de fuga consiste em uma descoberta, pois a “linha de fuga é uma desterritorialização [...] [e] só se descobre mundos a partir de uma longa fuga quebrada” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49). O desejo é a composição com aqueles que navegam conosco — e que nos leem —, para, com mais força, de modo rizomático e afetivo, produzir diferenças: “Não chegar ao ponto em que não se diz mais eu, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer eu. Não somos mais nós mesmos. [...] Fomos ajudados, aspirados, multiplicados^[6]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 9).

No livro *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (1995, p. 20) expõem o modelo do pensamento representacional, usando como analogia a metáfora da “árvore”, que representa um modelo estrutural, raiz-tronco-galhos, possuindo uma genealogia, estrutura profunda, uma “[...] unidade pivotante objetiva sobre a qual se organizam estados sucessivos”, atuando segundo dicotomias, uma “[...] lógica binária, hierárquica e de reprodução”. Diferentemente do modelo da árvore ou do pensamento representacional, caminhamos com os autores para o antimodelo, a expansão de todos eles, o entre, a composição, a multiplicidade, o rizoma ou, no nosso caso, poderia ser, “rio-zoma”.

⁵ Afecção, para Deleuze, é quando o corpo sofre ação de outros corpos, onde um corpo age sobre outro e recebe, nas relações, característica do primeiro a partir das interações, da “mistura de corpos”, expressando os efeitos desse encontro. As afecções indicam o estado de um corpo modificado, intercalando entre o estímulo recebido e o movimento executado, com uma face perceptiva e outra ativa, mas, também, do intervalo entre elas (MACHADO, 2009, p. 74, p. 257).

⁶ Nossa escrita tornar-se-á coletiva; portanto, utilizaremos o “nós” como pluralidade de vozes em nosso texto, pois não faz sentido o “eu” na perspectiva aqui empossada.

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 nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36).

Quando afirmamos o potencial das imagens cinematográficas para movimentar o pensamento, não estamos querendo dizer que todas elas podem de mesmo modo e na mesma intensidade. Aliamo-nos à obra *A imagem-tempo*, de Deleuze (2013), apontando para o conjunto das imagens-tempo como as mais potentes imagens para forçar o pensamento a uma diferenciação.

Nessa obra, o autor diferencia os tipos e os níveis de imagens, produzidas pelo modelo de cinema clássico (imagem-movimento), que se constitui da representação, do encadeamento linear, do tempo passado, presente, futuro, da narrativa verídica. Em *imagem-movimento*, Deleuze indica, ao traçar a história do automovimento das imagens, que “[...] as imagens-movimento são imagens de um cinema que se tornou narrativo por intermédio da adoção de um esquema sensorio-motor, constituindo as relações entre elas (as imagens cinematográficas)” (VASCONCELOS, 2006, p. 18) a partir de um enquadramento fechado.

Em outra direção, corroendo o movimento, ocorre a aberração no movimento, produzida pelo cinema moderno (*imagem-tempo*), abandonando a narrativa verídica e os modelos de verdade, em favor da potência do falso, das descrições cristalinas, das fabulações criadoras, num espaço qualquer em meio a situações óticas e sonoras puras, provocando um transe na “imagem-pensamento”.

A imagem-tempo, ele revela como o desmoronamento desse esquema sensorio-motor que permitiu o surgimento de situações óticas e sonoras puras e de uma imagem direta do tempo, apresentando, dessa maneira, as condições para o aparecimento de uma autotemporalização das imagens. Trata-se, portanto, do deslocamento do conceito de movimento para o de tempo, produzido a partir do aparecimento de uma nova imagem de tempo. Com ela nasce o cinema moderno (VASCONCELOS, 2006, p. 19).

Os variados conceitos criados pelo filósofo (imagem-percepção, imagem-afecção, imagem-ação ou ainda imagens óticas e sonoras puras, espaço qualquer, imagem cristal etc.) trazem-nos questões tão cinematográficas quanto filosóficas, educacionais e curriculares. Nesse sentido, acreditamos nas imagens cinematográficas (em seu conjunto de imagens-tempo) no cineclube como mobilizadora de forças que impulsionam o pensamento a se movimentar. O Cineclube Valente se constitui, então, como *espaçotempo* potente para que isso aconteça, uma vez que trabalha com filmes que se aproximam da concepção de imagem-tempo e abrem espaço para tecerem conversas após as exhibições. Mais adiante, em um de nossas seções, afirmaremos

conceituando que a força dessas exposições está justamente na sua “*forma-aberrante*” de exposição com aberturas para as *redes de conversações*.

Consideramos *conversar* uma das potências dos encontros tecidos com estudantes e professores no cineclube, pois a conversa se constitui pelo acolhimento, pelo diálogo, pela relação de confiança e de convivência, pela problematização, pela tensão, pela horizontalidade, pela pluralidade de vozes. A própria cultura é uma rede de conversações que envolve uma maneira de “[...] atuar, um modo de emocionar e um modo de crescer no atuar e no emocionar, assim como sistemas sociais são sistemas de convivências constituídos sob a emoção do amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações, de aceitação do outro na convivência” (CARVALHO, 2009, p. 206).

Mesmo que não haja garantias, nos encontros com as imagens cinematográficas, com as *redes de conversações*, no cineclube, buscamos a alegria nessas composições, pois a potência dos encontros reside na alegria que podem produzir. Conforme a noção de encontro para Espinosa (2009), no encontro os corpos podem ser afetados de muitos modos, pelos quais a potência de agir é aumentada (alegria) ou diminuída (tristeza). Portanto, é preciso compor encontros com corpos com os quais nossos corpos compõem bem, para produzir alegria. Os afetos alegres aumentam nossa potência de agir. Nesta dissertação, ao mesmo passo que fomos nos debruçando sobre livros e artigos, fomos vivendo outros encontros, que também nos fazem aprender.

A combinação-encontro entre as imagens cinematográficas e o cineclube incita, por sua intensidade, uma força de *re-existência* na escola, no sentido de resistir de outro modo, como máquina de criação para outros modos de existir. São modos que produzem um transe no ordenamento, uma desterritorialização nos modos de aprender e ensinar engendrados nos currículos organizados, escapando dos enquadramentos massificantes dos manuais de como fazer, uma “máquina de guerra” para outros modos de subjetivação, outros currículos.

A “máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 2012) se constitui de forças dispersivas, não unitárias, multiplicadoras, nômades, que agem contra a máquina sobrecodificante do Estado que pretende governá-las. Os nômades criam a máquina de guerra, mas o cineclube, como movimento e *espaçotempo* que, por meio de imagens cinematográficas, busca movimentar o pensamento, constitui também uma máquina de guerra no cotidiano escolar, possibilitando a criação de outros currículos e outros modos de subjetivação. O encontro com a máquina de

guerra é algo que nos força a pensar: precisamos que máquinas de guerra nos violentem para que o corpo-escola possa vibrar.

Se os nômades criaram a máquina de guerra, foi porque inventaram a velocidade absoluta, como "sinônimo" de velocidade. E cada vez que há operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nômade aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se este fosse liso (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.51)

Desse modo, a cada criação de outros modos de subjetivação a partir das imagens, a cada movimento de desterritorialização do pensamento, de modo rizomático, vamos confirmando a produção de novos sentidos aos processos de aprender e ensinar e aos movimentos inventivos curriculares tecidos/constituídos nos *espaçotempos* da escola.

Ao falarmos de invenção, estamos afirmando um estado de coisas que foge à regra do previsto, sendo invenções, imprevisíveis, invenção também e, mais importante, como invenção de problemas. Portanto, o desafio de aprender a aprender, aprender a problematizar, barrar o automatismo e a reconhecimento, exceder a representação — é isso a invenção. Não é espontâneo, exige esforço, engajamento, atenção, experimentação. Mais que resolver problemas é necessário constituí-los, criá-los e inventá-los, sem que, para isso, se crie uma ordem (KASTRUP, 2001, 2018).

Por outro lado, a escola-vida não é constituída apenas por linhas inventivas, mas por uma geografia de linhas que, como ressaltam Deleuze e Parnet (1998, p. 9), “[...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, [...] há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga”. No plano da vida, no plano de imanência é onde essas linhas se coengendram, atravessando todo o tecido social e, portanto, também os currículos escolares.

Portanto, ao mesmo passo que há movimentos dados à repetição, à dogmatização do pensamento, aos aprisionamentos curriculares a modelos (linhas duras, molares), existem outros que, por seu caráter experimentador-criador (linhas flexíveis, moleculares e de fuga), atuam pela diferenciação dos processos aprendentes, inventam de outros modos de habitar a escola e os currículos, fabulando outros modos de existência, *re-existindo*.

Nesse sentido, com a potência da criação/invenção que habita os *espaçotempos* da escola, procuramos abrir um canal de “ex-posição” de práticas inventivas que estão sendo produzidas,

negociadas, agenciadas e inventadas na complexidade do cotidiano escolar. Essas práticas evidenciam composições curriculares menos hierarquizadas, que encontram nas imagens cinematográficas no cineclube uma possibilidade de colocar pensamento em movimento, expandindo os processos de aprender e ensinar, ao potencializar a criação de múltiplos agenciamentos⁷, conexões por parte de professores e estudantes, tecendo currículos como corpos-coletivos que vão muito além do que está prescrito.

Tomando a experiência como acontecimento em nosso percurso, como aquilo que nos passa, nos atravessa e nos afeta, como ensina Larrosa (2002), “[...] a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”; nesse sentido, é preciso se “ex-por” numa abertura para o desconhecido, para as composições, sendo abertos às experiências, como gesto ético-político e estético de habitar o cotidiano escolar, de seguir por linhas moleculares, ao procurar imprimir aquilo que, em meio a múltiplos processos formativos e de tessituras curriculares na escola, insiste em existir, *re-existindo*, inventando novos modos de subjetivação.

Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estético, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens em meio a múltiplas forças e, político, porque este coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros (DIAS, 2012, p. 29).

Este trabalho/pesquisa pretende, portanto, apostar/apresentar desdobramentos de movimentos inventivos e de criações curriculares produzidos/vividos no cotidiano escolar, tomando o cinema como arte, portanto, vetor de forças que produz ideias, pensamentos, que vão além da representação. Criam-se modos de expressão, como máquina de produção de sensações. Possibilita-se a estudantes e professores na escola a ampliação dos processos de aprender e ensinar a partir do contato com signos e imagens que explorem os sentidos, as implicações e que atuem desordenando ideias fixas e verdades absolutas. A escolha de acompanhar o cineclube é porque ele se banha com o cinema como ferramenta de vida, percorre as intensidades de linhas menores, deambulantes, dadas a experimentações, linhas que, fugindo à centragem, em atos nômades fazem o corpo-rio-escola vibrar. Ao instaurar o acontecimento pela perturbação, pela problematização e pelo acontecimento, constitui-se como máquina de

⁷ Para Deleuze e Guattari (2011, p. 24), utilizando o exemplo das fibras nervosas que produzem uma trama, os autores demarcam que um agenciamento é o “[...] crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”.

guerra na escola. Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino médio, no município de Vitória/ES.

Para auxiliar na concepção de “aposta”, Santos (2008) traz a noção de aposta a partir de Pascal, em que aposta é a metáfora para a construção de um mundo melhor, alternativo ao que está colocado, nossa “alternativa tanto às teses do fim da história como às teses do determinismo vulgar” (SANTOS, 2008, p. 50). Isso para que possamos fazer dialogar diferentes “saberespráticas”, que sejam alternativos e que ajudem na construção de um mundo mais justo, descolonizando e destronando o saber acadêmico como o único válido e alternativo, para então, miscigená-lo a outros modos saberes.

A aposta é a metáfora da transformação social num mundo em que as razões e visões negativas (o que se rejeita) são muito mais convincentes do que as razões positivas (a identificação do que se quer e como lá chegar).

[...] Quem é o apostador no nosso tempo? Enquanto para Pascal o apostador é o indivíduo racional, no nosso tempo o apostador é a classe ou o grupo social excluído, discriminado, em suma, oprimido e os seus aliados. Porque a possibilidade de um mundo melhor ocorre neste mundo, só aposta nessa possibilidade quem tem razões para rejeitar o *status quo* do mundo actual. Os opressores tendem a experienciar o mundo em que vivem como o melhor possível e o mesmo acontece com aqueles que, não sendo directamente opressores, beneficiam das práticas opressivas destes. Para eles não faz sentido apostar no que já existe (SANTOS, 2008, p. 50-51).

Nosso principal objetivo é acompanhar e problematizar os potenciais estéticos e éticos-políticos dos movimentos de invenções curriculares, constituídos pelas redes de conversações disparadas a partir das imagens cinematográficas exibidas no cineclube. Apostando nas interseções possíveis entre cinema e currículos, nossa primeira intenção foi produzir uma cartografia dos movimentos inventivos que, por meio das imagens cinematográficas no cineclube, pensam/criam outros currículos no cotidiano escolar. Capturam-se os efeitos das exibições nas redes de conversações com estudantes e professores e seu potencial para expandir os processos de aprender e ensinar e para fabular outros modos de subjetivação na escola.

Nossa segunda intenção, apostando nas relações entre cinema, cineclube, currículos e conversas, é problematizar se movimentos de invenções curriculares constituídos pelas redes de conversações disparadas a partir das imagens cinematográficas exibidas no cineclube constituem-se como máquinas de pensar no cotidiano escolar, máquinas de guerra, criando *re-existências* que expandem a força do coletivo escolar.

Nossa terceira intenção, buscando relacionar o cinema, cineclube e a educação, é produzir um *E-book*, contendo relatos de experiências de cineclubes capixabas, pensando no que a rede de

cinelubos pode nos contar para fazer pensar em novas práticas com as imagens cinematográficas na escola.

Diante de nossas intencionalidades com a pesquisa, nosso campo problemático se dedica a compreender/problematizar: que movimentos do pensamento e curriculares são produzidos/criados a partir dos usos de imagens cinematográficas nas redes de conversações, com professores e estudantes no cineclubes?

Para compor com maior intensidade nosso problema, buscamos investigar um arco de questões como: o que podem as imagens cinematográficas na escola? Como as imagens cinematográficas se tornam máquinas de guerra com força para *transcriar* a escola? Qual o potencial do cinema para ampliar processos de aprender e ensinar e os currículos? Quais os possíveis para a superação de um ensino dogmático que predominam nos currículos? Qual a força das imagens cinematográficas para dilatar processos inventivos na formação de estudantes e professores? Quais agenciamentos são provocados a partir das imagens fílmicas? Qual a potência de conversar após uma exibição? Que processos de subjetivação emergem nos encontros com as imagens cinematográficas no Cineclubes Valente? De que modo as exposições no cineclubes apontam para outros modos de se relacionar com as imagens cinematográficas? A máquina cineclubista se constitui como máquina de pensar no cotidiano escolar? É possível pensar o impensável com as imagens cinematográficas no cineclubes? Movimentos que deslocam o pensamento do lugar comum criam *re-existências*, produzindo formas outras de vida?

Essas são algumas das primeiras e singelas problematizações que percorrem nossos corpos, que nos inquietam com a pesquisa. Não tivemos a intenção de, rapidamente, respondê-las, dando margem às certezas ao invés da dúvida, mas, em vez disso, cultivá-las por algum tempo, adubando, regando, até a florada, para que pudéssemos, durante o manejo, enunciá-las com mais vigor, com mais vivacidade, criando um encontro entre os problemas e a alegria.

Nosso texto-rio será dividido em sete partes de um rio: *Nascente, Afluentes, Lençol freático, Barragem, Cachoeira, Meandro e Foz*. Nesta primeira seção, buscamos convidar para um mergulho em nosso rio-pesquisa. Apresentamos, nesse mergulho, as primeiras notas da tessitura de nosso movimento de pesquisa, expondo nosso campo problemático, objetivos e intenções com a pesquisa e com aquilo que nos afeta.

Na segunda seção, os *Afluentes* de um rio e nossa aposta metodológica, apresentamos a cartografia como nosso método de pesquisa-intervenção, que visa acompanhar processos inventivos e de produção de subjetividades; para isso, apoiamo-nos em Deleuze e Guattari (2011) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015). A partir de Carvalho (2009), evidenciamos as redes de conversações como tática micropolítica para disparar narrativas. Nesta parte do texto, expomos ainda nosso campo de experimentações.

Na seção seguinte, o *Lençol freático*, a partir de uma revisão de literatura, fizemos um levantamento para mapear os trabalhos produzidos no campo de educação, em especial de currículo, que produzem intercessões com nossa pesquisa. Para isso, dialogamos com uma série de trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na seção 4, a *Barragem*, desenvolvemos uma teorização sobre o campo do currículo, procurando problematizar os estudos curriculares e possibilitar um encontro entre a nossa tese de que movimentos do pensamento e curriculares são produzidos/criados a partir dos usos de imagens cinematográficas nas redes de conversações e a perspectiva curricular que mais contribui para nós. Nossa aposta neste texto está aliada a Carvalho (2009) com noção de conhecimentos e currículos em redes de “afetos, conversações e ações complexas”, como força capaz de romper a barragem. Nesta parte da dissertação, usamos ainda como intercessores Alves (2001), Carvalho (2016), Ferrazo e Carvalho (2012a), Lopes e Macedo (2011), Paraíso (2015) e Silva (2004).

Na seção intitulada *Cachoeira*, traçamos uma relação entre nossas intenções, nossas bases teóricas e nosso encontro com a escola, nossa produção processual de dados. Nesse movimento, há três fluxos ou quedas d’água. O primeiro consiste em uma teorização sobre um conceito que nos é caro, o de imagem, em especial imagens cinematográficas, utilizando como intercessores Deleuze (2013) e Machado (2009), dando ênfase ao conjunto das imagens-tempo por serem as que mais se aproximam da nossa aposta. O segundo fluxo — atravessamentos de duas oficinas em diferentes sobre a temática do dia internacional da mulher. O terceiro fluxo a oficina do dia internacional do meio ambiente e os efeitos produzidos.

Em *Meandro*, como sexta seção, iremos expor como foi desenvolvido o produto desta dissertação, que traz relatos de experiências de alguns cineclubes que atuam no Espírito Santo,

no intuito de entender o que essa rede pode trazer de pistas para pensar em novas formas de se relacionar com as imagens cinematográficas na educação.

Na sétima seção, a *Foz*, fizemos um pouso em meio a pesquisa para tecer considerações flutuantes sobre aquilo que ainda nos comove neste rio-pesquisa e apontando para a potência dos movimentos inventivos que, por meio das imagens cinematográficas e das redes de conversações no cineclube, movimentam o pensamento, criam novos currículos e expandem o rio-vida-escola.

Esta pesquisa teve boa parte do seu desenvolvimento tecido na Escola Estadual de Ensino Médio Des. Carlos Xavier Paes Barreto, localizada em Vitória/ES. Onde atua o cineclube Valente. Entre março de 2018 e junho de 2019 compomos com o cineclube em 24 encontros, dedicando nossa atenção, conforme nosso objetivo, em acompanhar os potenciais estéticos, ético-políticos e os movimentos de invenções curriculares que se constituem pelas redes de conversações, disparadas com as exibições das imagens cinematográficas no cineclube.

2 AFLUENTES

O corpo é banhado por uma cartografia que tem como vestimenta o rio, cujas águas escorrem sempre para outros movimentos, outras linhas.
(Maria dos Remédios Brito, 2016).

Imagem 2 – O que pode um rio-escola menor?



Fonte: Acervo Cineclube Valente (2018)⁸.

Pegemos um barco, vamos navegar rio adentro, chegaremos em um de seus afluentes. Sabe-se, desde muito cedo, que afluentes são cursos d'água menores que desaguam no rio principal. São responsáveis por alimentar o rio principal, por dar-lhe força para passar com mais intensidade por seu percurso. Desse modo, pensando no percurso que precisamos fazer ora rio adentro, ora rio afora, embarcamos no rio-pesquisa em busca de forças que nos deem a intensidade necessária para confluirmos até os limites de sua desembocadura. Os afluentes são nossas apostas metodológicas.

⁸ As fotografias colocadas nesta seção foram registradas por estudantes da escola durante uma oficina de fotografias realizada pelo Cineclube Valente, no ano de 2018, quando a escola estava com risco de ser demolida. A atividade foi intitulada *Paes, texturas, contrapontos e afetividades*.

Nossos afluentes-metodológicos, assim como os afluentes-rio, se constituem em cursos menores, em relação aos métodos de uma ciência maior. O conceito de “menor” foi bastante trabalhado por Deleuze e Guattari e possui certa complexidade.

Em relação a ciência, estabelecem diferenças entre uma ciência régia maior e uma ciência menor nômade. Enquanto a primeira é a ciência de Estado, esforça-se em demarcar limites, impõe sua forma, a partir de modelos fixos, de perspectivas estáticas; apropria-se dos conteúdos e inibe a experimentação, a segunda é a ciência dos nômades, de máquina de guerra, que exerce pressão sobre a primeira em zonas fronteiriças, expande por turbulência; nela não se representa, percorre-se, engendra-se, foge aos conteúdos e às normas do Estado, experimenta. Embora elas se distanciem, continuam ligadas,

E a ciência menor nunca deixará de enriquecer a maior, comunicando-lhe sua intuição, seu andamento, sua itinerância, seu sentido e seu gosto pela matéria, pela singularidade, pela variação, pela geometria intuicionista e pelo número numerante. [...] A ciência maior tem perpetuamente necessidade de uma inspiração que procede da menor; mas a ciência menor não seria nada se não afrontasse às mais altas exigências científicas, e se não passasse por elas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 206-208).

Nessa direção, como os afluentes de um rio, apostamos no encontro com uma metodologia menor e desafiadora para *pensarviver* a pesquisa como experimentação e não representação, como mapa aberto, não decalque. Traremos, neste fluxo, algumas notas sobre as nossas apostas na cartografia e nas redes de conversações como métodos de pesquisa-intervenção e faremos uma apresentação inicial do nosso campo de experimentações.

2.1 OS AFLUENTES DE UM RIO E NOSSA APOSTA METODOLÓGICA

*De que serve ter o mapa,
se o fim está traçado?
De que serve a terra à vista,
se o barco está parado?
De que serve ter a chave,
se a porta está aberta?
De que servem as palavras,
se a casa está deserta?*

(*Quem me leva os meus fantasmas*, de Pedro
Abrunhosa, foi gravada por Maria Bethânia, no final de
2013, no disco *Cartas de Amor*).

Tal qual o pensamento, a pesquisa cartográfica desdobra-se por agenciamentos expandidos/ampliados por múltiplas conexões rizomáticas que são tecidas por linhas,

intensidades, tramas flexíveis, instáveis, movediças. Imbricados com tal aposta, nossa proposta é pensar a cartografia como um método de pesquisa inspirado no pensamento de Deleuze e Guattari (2011) e nos agenciamentos constituídos na pesquisa com o livro organizado por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), intitulado *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*.

A aposta de *pensarviver* a pesquisa como mapa em aberto e não como decalque nos coloca diante do desafio de provocar rupturas com a ciência moderna — e com nós mesmos — em que prevalece a representação dogmática do pensamento a partir de uma filosofia de matriz platônica, pelo pensamento lógico-racional, muitas vezes traduzida pelo cientificismo pautado na mera representação de objetos, na fixação de identidades, em princípios estruturais, dicotômicos.

Desse modo, somos afetados por Deleuze e Guattari (2011) que, para além do pensamento arbóreo, dogmático, que por muito tempo prevaleceu e ainda prevalece em muitas pesquisas científicas, apresentam-nos a ideia do pensamento como rizoma, que está sempre em meio a uma multiplicidade de linhas;

[...] *entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GATTARI, 2011, p. 49).

O desafio que se apresenta a nós é apostar na cartografia como um método para além da representação de um objeto, mas que nos auxilie a produzir pensamentos de maneira rizomática, entrando em relação e acompanhando processos; a produzir dados, não coletar dados; a *pensarviver* o processo de pesquisa como processualidade, não como processamento; a fazer pousos no movimento, não do movimento e a dar línguas àquilo que acontece no plano intensivo das forças e dos afetos.

Para a Filosofia da Diferença há linhas, tensões, forças que podem provocar a abertura ao novo, produzindo diferença, criando outros modos possíveis de habitar um território existencial. Ao propor rupturas com o pensamento arbóreo aqui compreendido como força que aprisiona e apequena a vida, apostamos na cartografia como possibilidade de compor uma proposta de pesquisa que fuja de um modelo de representação, de decalque, de um método de pesquisa que potencialize o caráter inventivo do pensamento, produzido num emaranhado de redes para fazer rizoma.

O caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento dos processos inventivos e de produção de subjetividade (PASSOS; KASTRUP, 2015, p. 56).

Mais do que aplicar a cartografia, Kastrup aponta que é preferível dizer que vamos praticá-la. Sem receita pronta, não há um manual ou modo prescritivo com regras fixas e pré-estabelecidas, pois, pensando com Deleuze e Guattari (2011), a cartografia, assim como o mapa, não é uma competência, mas uma *performance*. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2015), o objetivo da cartografia é desenhar a rede de forças à qual o fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente.

No entanto, como capturar os efeitos produzidos nas redes de forças que emergem nos encontros com as imagens? Não sabemos de antemão, mas procuramos, na obra organizada por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), navegar pelas pistas deixadas no livro, desembarcando naquelas que, entre as páginas, nos afetam/mobilizam/auxiliam no trabalho de pesquisador e na pesquisa que mergulha com a cartografia.

No primeiro aflente do livro —*A cartografia como método de pesquisa-intervenção*—, observamos que a cartografia é um método que não separa pesquisa e intervenção: a pesquisa e a intervenção são dimensões do mesmo processo. “Toda pesquisa é intervenção. [...], pois a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

Portanto, defender que a pesquisa é intervenção exige que o cartógrafo mergulhe no campo da experiência — terreno onde teoria e prática, conhecer e fazer estão inseparáveis —; caminhe com a pesquisa, constitua-se no caminho, sem pretensão de neutralidade. Mas por quais motivos escolhemos os espaços que escolhemos? Nesse movimento, nossa escolha da escola e do cineclubes específicos se deu pelas linhas de amizades constituídas a partir de bons encontros na escola, pois, ao ter sido professor neste *espaçotempo*, e estar entrelaçado com os múltiplos processos que constituem essa trama escolar, ter sido afetado no encontro com as imagens de modo que vibrei, *loucomovido* com a vida que pulsa nesses *entrelugares* de produção de afetos e afecções, permiti-me, com eles, continuar a *des-loucar-se* nesse chão.

No afluente *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*, problematiza-se onde o cartógrafo deve pousar sua atenção no percurso de pesquisa. O cartógrafo está diante de um lugar que, em princípio, ele não habitava; portanto, é preciso um “reconhecimento atento” para poder destacar contornos singulares sobre aquilo que se observa e, ao mesmo passo, ir criando seu próprio terreno de observação. Para tanto, o olhar do cartógrafo se produz de intensidades e é preciso um “reconhecimento atento” e aberto ao presente. É importante evitar dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada. O cartógrafo deve dispor *de* uma “atenção à espreita — flutuante, concentrada e aberta. A invenção se dá pelo cartógrafo” (KASTRUP, 2015 p. 48-50).

Por outro lado, como estar à espreita nessa fronteira de ser pesquisador na escola onde fui professor? O que nos implica o cotidiano escolar? O que acontece no campo a ser pesquisado? A pesquisa cartográfica não visa separar sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, nem vê, na corporação imbricada ou na incorporação deles no cotidiano escolar, como um problema para a pesquisa. Não é nossa pretensão, portanto, separar o sujeito e o objeto de suas cruzadas históricas, de suas conexões com o mundo. Com a cartografia, buscamos acompanhar os processos que são produzidos nos intercruzamentos de ambos e que nos auxiliam com a pesquisa, estando sempre dentro de inúmeros processos em curso, que se atravessam, em cujo *intermezzo* capturamos alguns. Intervir para conhecer, em vez de conhecer para intervir.

Portanto, pretendemos capturar, nos pousos em meio ao nosso percurso, aquilo que escape à homogeneidade de enunciados; que, pelas intensidades, produza diferença; que aponte possibilidades de vida, de invenção; que coloque o pensamento em movimento; que produza novos pensamentos. Sem a pretensão de, com nossa implicação observadora, abarcar tudo, pois a escola é muito maior do que nós, assim como, com os filmes a que assistimos, exibidos no cineclube, conseguimos captar/sentir apenas uma pequena parte dos efeitos que cada um produz/apresenta pela sua singularidade, pela sua intensidade.

Mas como acompanhar processos inventivos e de produção de subjetividades sem representá-los? No afluente *Cartografar é acompanhar processos*, as autoras nos apontam algumas outras intenções do método cartográfico em que, mais do que representar objetos — “uma paixão da ciência moderna”, a cartografia é um método que visa acompanhar processos inventivos e de produção de subjetividades. No ato de acompanhar, o cartógrafo entra no meio de um rio, onde há processos em curso. Assim, o cartógrafo tem o desafio de desenvolver práticas que consigam acompanhar os processos inventivos e de produção de subjetividades que estão sendo tecidos

no campo de pesquisa, desenhar a rede de forças na qual o objeto se encontra enlaçado, sem a pretensão de separar o objeto das suas conexões com o mundo. Portanto, do cartógrafo se espera a abertura aos encontros, que ele mergulhe na intensidade das muitas águas que passam para - tomando as palavras de Suely Rolnik, “[...] dar língua aos afetos que pedem passagem [...]” (*apud* BARROS; KASTRUP, 2015, p. 58).

Como fugir dos traçados lineares e dicotômicos? Como escapar das coordenadas de uma geometria ideal, reguladora, regradora, régia? Com *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. Neste afluente, as autoras compreendem o método cartográfico como modo de navegar pelos processos de produção de subjetividade, mas que requer dispositivos. Elas afirmam que o dispositivo é aquilo que tenciona, que pode provocar outros agenciamentos, que movimenta, que desloca para outros lugares. “O que caracteriza o dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade de desfazer códigos, que dão a tudo o mesmo sentido” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 90).

No afluente *O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica*, as autoras apostam na cartografia como prática de construção de um campo coletivo de forças, uma vez que “[...] ao intensificar a comunicação, possibilitar relações entre relações, atrações e contágios ativa o plano coletivo de forças — o coletivo transindividual”. Ao cartógrafo, “[...] cabe se deixar levar, em certa medida por esse plano coletivo, não por falta de rigor metodológico, mas porque uma atitude atencional própria do cartógrafo, que o permite acompanhar as modulações e individuações dos objetos e da realidade” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.106).

Começando pelo meio, por entre as pulsações: a escola é muito maior do que podemos observar com nossa atenção cartográfica — aberta, flutuante e concentrada —, e o emaranhado de coisas que acontecem nela a tornam um labirinto para nossa observação. Abertos aos encontros, por vezes somos locomovidos pelos coletivos de forças escolares a capturarmos aquilo que talvez não seria nosso motivo para estar ali, algo que nos afetou, mas que não compõe o *lócus* de nossa pesquisa. Estamos mergulhados em tantos fios desse tecido-escola que precisamos recorrer a uma série de ferramentas que seguiram nossas idas e vindas, como o diário de campo, com nossas anotações aceleradas, os gravadores para que pudéssemos ter um outro tempo com aquilo que nos contam, os celulares para comunicação e fotografia, e... Nossas ferramentas nos auxiliaram na parte de seleção daquilo que, no plano da experiência com a cartografia, traz maior força para nossa pesquisa.

Com o cineclube na escola, conseguimos *pensarviver* a potência desse *espaçotempo* constituído pelo plano coletivo de forças escolares, que, com os encontros, abre possíveis para a superação da dicotomia indivíduo-escola, ensino-aprendizagem. As composições coletivas de estudantes e professores em torno de quais filmes são exibidos, os roteiros e as redes de conversações ampliam a pluralidade de vozes/ideias, fazendo emergir a diferença em substituição à síntese unificadora. Atravessam o plano de formas, que corresponde ao plano de organização da realidade (DELEUZE; PARNET, 1998), com o plano coletivo de forças, em que “não existem regras fixas e modos privilegiados de relação. As modalidades dos elos e as direções multiplicam-se nas diferentes composições momentâneas e locais entre as forças” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.97).

No entanto, entre o plano de formas/forças, imbricado no cotidiano escolar, como observar sem representar com nossos valores aquilo que nos atravessa? “Como criar um campo de afecção para estudar, ler e escrever em tempos tão imagéticos como os atuais?” (DIAS, 2014, p. 41). No afluente *Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador*, aprendemos que cartografar requer a dissolução do ponto de vista do observador. O texto revela a preocupação de que cartógrafo não deve estar localizado na posição de observador distante, deve estar implicado no campo de observação, porém a implicação não deve ser confundida com o ponto de vista pessoal do pesquisador (crenças, juízos); logo, em vez de centrar o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal, é preciso dissolver o ponto de vista dos observadores, um desafio constante com a cartografia, para, assim, criar um campo de afecções para estudar. “O cartógrafo lança-se na experiência não estando imune a ela. Acompanha os processos de emergência cuidando do que advém. É pela dissolvência do ponto de vista que ele guia sua ação” (PASSOS; EIRADO, 2015, p.129). A partir de então, vai criando seu próprio campo de observação.

Quando habitamos um campo de observação, de que territórios falamos? Como experimentamos o nosso próprio território existencial de *aprenderensinar*? “Cartografar é habitar um território existencial”. Neste afluente, a partir de uma pesquisa sobre os aprendizados da capoeira, o texto manifesta a importância da imersão no terreno dos signos pelo cartógrafo. Os autores fazem uso do conceito de território, proposto por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*, para afirmar que o território é pensando a partir dos sentidos e dos modos de expressão, e não por seus aspectos utilitários ou funcionais. Nesse sentido, o território é marca, rasura, assinatura e, para tanto, cartografar pressupõe habitar e compartilhar um território existencial, como experiência singular e implicada, em um “fazer com”, em uma composição.

“A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 149).

No afluente *Por uma política de narratividade*, os autores abordam a necessidade de uma mudança das práticas de narrar que o método cartográfico exige, pois “[...] o método da cartografia implica a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo” (PASSOS, BARROS, 2015, p.170). Desse modo, é preciso uma produção mais expressiva que analítica.

Provocados pelas pistas que nos movem/indicam outros modos de *pensarviver* a produção do conhecimento, podemos salientar que esta pesquisa não esteve definida *a priori*, nem coletou dados em uma realidade pré-existente, mas foi tecida e atravessada pelos caminhos que navegou, assumindo, inclusive, outros percursos a partir da produção de dados, com os encontros e entrecruzamentos no plano da imanência, por entre as muitas vidas que pulsam e que põem um ritmo a este trabalho.

Ao cartógrafo, que implica e é implicado no/do/com o processo de pesquisa, cabe dar lugar à criação e aos processos inventivos vividos, experienciados coletivamente no campo problemático, no território existencial que conta com sua assinatura, a fim de abrir as comportas da barragem para as águas que pedem passagem.

Juntamente com a cartografia, apostamos nas “redes de conversações” com Carvalho (2009), como força micropolítica para superar os individualismos e expandir a força das comunidades de afetos e afecções, bem como ampliar as relações de confiança e solidariedade. Conforme salienta Carvalho (2009, p. 205), “a ‘técnica da conversa’ é, antes de tudo, a arte da conversa e sua finalidade não é homogeneizar os sentidos, fazendo desaparecer as divergências, mas procurando emergir a convergência das diversidades”. Assim afirma Larrosa (2003, p. 212-213):

Além disso, 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 se 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...mantendo-as e não as dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez

mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas.... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa...

Desse modo, apostamos com Carvalho (2009, p, 187) nas redes conversações, “[...] compreendendo conversação não apenas como a dimensão oral da linguagem, mas como linguagem em todas as suas manifestações, falada, escrita, gestual, pictórica etc., incluindo a dimensão do silêncio”.

2.2 UM AFLUENTE E MÚLTIPLAS EXPERIMENTAÇÕES

*Vou na ribeira do rio
Que está aqui ou ali,
E do seu curso me fio,
Porque, se o vi ou não vi.
Ele passa e eu confio.*

(Fernando Pessoa – *Na ribeira deste rio*)

Para contar a história do lugar onde acontecem boa parte dos nossos encontros na pesquisa, apoiamo-nos em Certeau (1994), que desenvolveu todo um método para dar visibilidade às práticas e descrevê-las no/do/com cotidiano escolar e o que com essas práticas se produz.

O caminho técnico a percorrer consiste, em primeira aproximação, em reconduzir as práticas e as línguas científicas para seu país de origem, a *everydaylife*, a vida cotidiana. Este retorno, hoje sempre mais insistente, tem o caráter paradoxal de ser também um exílio em relação às disciplinas cujo rigor se mede pela estrita definição de seus limites (CERTEAU, 1994, p. 64).

Nesse caminho, “[...] diante da necessidade de ultrapassar a clivagem que organiza a Modernidade, recortando a produção do conhecimento em ‘insulares científicas’ dispostas a conquistar todo o ‘seu resto’” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 7), procuramos acompanhar o que tem sido inventado e indisciplinado em termos de produção do conhecimento nos/dos/com os cotidianos escolares para, num gesto ético-político e estético, pousar nossa atenção sobre um campo micropolítico ativo de criação.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, localizada na capital do estado do Espírito Santo. A Escola Estadual de Ensino Médio Des. Carlos Xavier Paes Barreto, localiza-se em frente à Avenida Leitão da Silva, no bairro Santa Lúcia, em Vitória/ES

Imagem 3 – Bem-vindo



Fonte: Acervo Cineclube Valente (2017)⁹.

O bairro onde a escola está localizada é um bairro nobre da cidade, valorizado economicamente, com prédios comerciais e residenciais; boa infraestrutura de ruas e calçadas; acesso fácil a transporte público; entre duas avenidas importantes da cidade e atrás da Secretaria Estadual de Educação/ES.

A avenida que corta a frente da escola separa duas realidades contrastante. Do lado onde a escola está estabelecida, há bairros nobres, habitados por uma elite econômica da capital. Do outro, um conjunto de áreas topograficamente aplainadas, residem os estudantes — em sua maioria, atendidos pela escola.

⁹ As fotografias colocadas nesta seção 2.2 foram feitas por estudantes da escola durante uma oficina de fotografias organizada pelo Cineclube Valente, no ano de 2018, quando a instituição estava com risco de ser demolida.

Imagem 4 – Linhas fronteiriças



Fonte: Acervo Cineclube Valente (2017).

Os bairros onde residem grande parte dos estudantes (Gurigica, São Benedito, Consolação, Itararé, Horto, Bonfim, Nazareth), são zonas consideradas de alta vulnerabilidade social, constituídos por muitas casas em área de encosta de morro; escadarias com pouca acessibilidade; dificuldade de acesso a transporte público; há também o atravessamento da comunidade — e obviamente dos estudantes —, pela guerra empreendida contra o tráfico de drogas. Ainda, segundo dados do CadÚnico¹⁰, esses bairros contam com cerca de metade de sua população cadastrada no Centro de Referência da Assistência Social daquela região e, do total das famílias cadastradas, mais da metade vive com menos de cem reais *per capita* por mês.

¹⁰ Dados do Perfil de vulnerabilidade social do município de Vitória (2011). Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Perfil_Vulnerabilidade_Social_Versao_Preliminar.pdf. Acesso em: 8 jul. 2019

Quando conversávamos sobre a escola onde estávamos desenvolvendo nossa pesquisa, com pessoas de fora da escola, era muito comum ouvirmos — provavelmente pelas questões

Imagem 5 - Contágio



Fonte: Acervo Cineclube Valente (2017)

elencadas anteriormente, que “essa escola é violenta”, “ruim”, onde os estudantes por serem de bairros vulneráveis seriam dados ao “fracasso escolar”, às “faltas”, às “indisciplinas”, uma escola que “não tem tanta demanda por matrícula”, que muitos não conhecem e que, quando têm a opção de escolha, não a escolhem: uma “escola do diabo”.

José Machado Pais (2008) aponta que o pesquisador não deve deixar-se contaminar pelos equívocos das representações que criam as “escolas do diabo”. Cabe desmanchar essa ilusória homogeneidade e esse processo que “mascara”, nomeando e “etiquetando” os jovens, pois, ao falarmos dos jovens e da escola, estamos em uma complexa teia e “[...] muitas das máscaras nominais sob as quais se ocultam as representações da juventude são fabricações do senso comum e da mídia” (PAIS, 2008, p. 8).

Concordamos com Pais e, ao habitarmos o cotidiano escolar, com os professores e os estudantes da escola, vimos/sentimos outros movimentos sendo constituídos, movimentos afetivos, intensivos, amorosos, que nos contam de outra escola que nos auxiliam a desmanchar a “escola do diabo”, ultrapassando as clivagens do terreno das opiniões clichês. Há professores que elogiam o comportamento dos estudantes, estudantes que participam das atividades propostas, uma escola pequena, mas, pelo que pudemos observar/sentir, criam-se fortes laços de amizade. Não queremos, com isso, criar outra ilusão, da escola salvadora, de uma escola onde tudo é possível, mesmo diante das condições sociais e econômicas, mas mostrar que a escola não é uma coisa só; antes, é um complexo de tramas que são tecidas no meio das redes de afetos e conversações.

Nesse sentido, apostamos, com nosso mergulho ético-político e estético, em explorar as criações curriculares que habitam os *espaçotempos* da escola. Nela acompanhamos um grupo de estudantes que, coordenados por uma professora, criaram um cineclube, em que, por meio

das imagens cinematográficas, procuram provocar o pensamento com estudantes e professores com exibições mensais.

Esse *espaçotempo* foi escolhido devido às aproximações de nossas apostas teórico-metodológicas, por ter sido local onde o cartógrafo trabalhou por dois anos e pelos vínculos afetivos criados com aqueles que compõem o cineclube. Além disso, há proximidade geográfica, o que facilitaria o deslocamento para o campo de experimentações, para maior permanência no território.

As atividades desenvolvidas no cineclube estão vinculadas ao Núcleo de Atividade para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), do estado do Espírito Santo.

Acerca dos NAAH/S, conforme consta no Documento Orientador (2006) para a implantação em todas as Unidades da Federação, o programa foi uma iniciativa para a introdução de políticas e ações públicas na área de educação com as Secretarias Estaduais de Educação em todo país. O projeto é coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação como política de inclusão, a partir do ano de 2006. O documento apresenta várias justificativas para implantação do projeto.

Dados do último Censo Escolar referentes ao ano de 2005, divulgado pelo Ministério da Educação, revelam a existência de 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil são alunos com necessidades educacionais especiais. Desse total da educação especial (100%), apenas 1.928 (menos de 0,3%) alunos são identificados como superdotados. Os dados constantes da tabela 1 indicam que já existe um movimento crescente em relação à identificação e ao atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Mas, se forem levados em conta o potencial de superdotação de uma população de estudantes (de 15 a 20%) e o número de alunos matriculados na educação básica (56.478.988 de alunos matriculados na educação básica), verifica-se que apenas 0,003% desta população foi identificada na categoria altas habilidades/superdotação. Os dados sugerem que o atendimento da demanda potencial desses alunos está muito aquém do desejável e apontam a necessidade de melhor identificação e de atendimento às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, além da qualificação profissional dos professores para este fim. Esta situação justificou em 2005 a implantação no País de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.14).

Como objetivo principal referente aos NAAH/S, consta no documento:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades /superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.16).

Das atribuições do NAAH/S, incluem-se a) atendimento na área de robótica; b) atendimento na área de arte; c) orientação e assessoria às famílias e escolas. O número de profissionais que atuam no NAAH/S é de três professores especialistas na área. Um professor para o Projeto de Robótica Educacional, com formação em física; um professor para o Projeto de Artes Plásticas, com formação em Artes Plásticas; um professor para o Projeto Laboratório Audiovisual com formação em Geografia e especialização em cinema.

Acerca da organização, identificação e seleção dos estudantes para atendimento, o documento prevê as seguintes manifestações:

O AEE em AH/SD é configurado em um espaço extraclasse para que oportunidades mais completas de desenvolvimento possam ser oferecidas aos alunos com indícios de AH/SD — cerca de 15 a 20% da população de estudantes matriculados na educação básica. [...] Este processo passa pelas etapas de identificação e atendimento dos alunos, estimulação da criatividade e promoção de seus talentos. Tem por resultado o desenvolvimento pleno do potencial dos alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.14, p.16).

No estado do Espírito Santo, o NAAH/S fica localizado na Escola Estadual de Ensino Médio Des. Carlos Xavier Paes Barreto, Vitória/ES. Atualmente ocupa um espaço físico limitado na escola para o desenvolvimento dos trabalhos, contando com apenas uma sala, com divisória, transformada em duas, onde funcionam também o Projeto de Robótica e o Projeto de Artes Plásticas. As salas para exibições dos filmes são negociadas com a equipe pedagógica da escola.

Essas práticas macro/micropolíticas nos põem a pensar quem são os excluídos no/do processo de “inclusão”? Longe de querer criticar as políticas de inclusão que, no caso, a partir de “Altas Habilidades” ou “Superdotação” classificam/selecionam aqueles que estão ou não aptos para trabalhar com cinema, robótica etc., diferentemente apostamos na filosofia da diferença como condição para a constituição de um coletivo escolar, para deslocar o corpo-escola do molde da cartografia dominante classificação/seleção, que nega o direito à diferença como experiência singular.

A inclusão enquanto direito é importante, mas é preciso não se limitar à inclusão; é preciso ir além, pois “[...] a redução a esta meta e, a partir de uma negação da experiência singular de tais agentes sociais e de seu direito de existir, o qual é substituído por uma caricatura indenitária -, tende a levá-los a uma adaptação submissa ao modo hegemônico de subjetivação”, como lembra Rolnik (2018, p. 119). Perde-se, com isso, a possibilidade da experiência indispensável de

habitar a trama relacional complexa constituída entre diferentes modos de existência, de sustentar seus efeitos transformadores, pois, do ponto de vista de uma cartografia dominante,

[...] as diferenças de qualquer modo de existência em relação ao seu são avaliadas como índices de atrasos nas etapas de um suposto determinismo que seria próprio ao “progresso civilizatório”, ao qual estaria destinado o conjunto da humanidade. Neutraliza-se assim a experiência singular dessas subjetividades e denega-se toda e qualquer alteridade.[...] Em outras palavras, o que se interrompe com essa visão reduzida à macropolítica é a possibilidade da força vital cumprir seu destino ético: a invenção de respostas às necessidades de mudanças, advindas precisamente dos efeitos da alteridade (humana e não humana) nos corpos que compõem o tecido social. É a partir de tais efeitos que emergem os devires da vida coletiva, próprios da insubordinação micropolítica (ROLNIK, 2018, p. 119-120).

Importa para nós destacar o Laboratório Audiovisual, pois nele consta o projeto que pretendemos acompanhar de maneira mais atenta, intitulado *Cineclubismo e potencialização de talentos*¹¹, onde funciona, desde 2016, o Cineclube Valente. Apesar do termo “talento”, que nos remeteria novamente às noções de inclusão/seleção, precisamos salientar que aquilo que vimos no cotidiano escolar no cineclube se afasta em grande medida daquilo que está estabelecido nos manuais, de uma política de inclusão que separa a partir de seleção.

Há sempre possibilidades de insubordinações no cotidiano escolar, de ir além das cartilhas, de ressignificá-las. Por exemplo, a seleção para o Cineclube Valente seria, a princípio, por nota, quando todos os estudantes da escola poderiam tentar, porém tendo que apresentar boas notas em disciplinas como artes e língua portuguesa. No entanto, na prática vimos a presença de estudantes que fogem a esse modelo de “aluno ideal” para trabalhar com cinema na escola, alguns inclusive com notas baixas nessas disciplinas, mas que tinham vontade de se relacionar com o cinema e com o cineclube.

O projeto utiliza as imagens cinematográfica por meio do cineclube, com o objetivo de potencializar as aprendizagens dos estudantes. Seu desenvolvimento ocorre através de encontros e oficinas, em dois dias da semana (terça e quinta) e uma exibição mensal¹² para estudantes e professores da escola. Durante os encontros, os estudantes que constituem o cineclube trabalham, principalmente, com pesquisas fílmicas para as oficinas; preparação de roteiros para as exibições; criação de produtos audiovisuais (curtas-metragens) para

¹¹ Documento em anexo.

¹² O Cineclube Valente se ampara no “cinema na escola” para reforçar a necessidade de exibições mensais. A Lei nº 13.306, sancionada em 26 de junho de 2014, acrescenta o § 8 ao art. 26 da Lei nº 9.394, estabelecendo a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 8 jul. 2019.

participação em festivais; manutenção de arquivo documental e de imagens; uso de tecnologia digital e programas de edição de vídeo. Os materiais utilizados são computador, projetor, câmera fotográfica e *pen drives*.

Os estudantes que atuam no projeto participam no contraturno do período escolar em que estão matriculados, havendo atividades desenvolvidas no turno vespertino para os estudantes do turno matutino, e no matutino para os estudantes do turno vespertino – os estudantes do turno noturno que se interessam em participar devem optar por algum dos turnos oferecidos. A professora Adriane coordena o cineclube; é formada em geografia, com especialização em cinema. Além da professora, 11 estudantes participam regularmente do cineclube, que conta ainda com alguns colaboradores externos e está cadastrado na Organização de Cineclubes Capixabas.

Para as exibições que são dedicadas à escola onde funciona o cineclube, geralmente os temas são escolhidos em função de datas importantes para determinado mês. Mesmo que esses filmes sigam em uma direção problematizadora, há um certo percurso turístico-clichê nas datas das exibições. Mês de março, por exemplo, exibições com a temática da mulher; novembro, consciência negra... Mas seria injusto aprisionarmos as exibições ao calendário, pois houve experimentações em outras direções, como exibições sobre as ocupações em escolas; sobre o panorama político brasileiro; exibições em outras escolas, até mesmo fora de escolas, como para idosos em um asilo ou para boêmios em um bar. Em todos os casos, o cineclube foi convidado a exibir.

Para falarmos como são escolhidos os curtas-metragens e como o cineclube monta seus roteiros, supomos que precisamos dizer, mesmo que brevemente, o que é um cineclube. Em conversas com a professora Adriana, coordenadora do projeto, ela nos conta que os cineclubes surgiram com o intuito de formação/ampliação de público para o cinema nacional e para democratização do acesso ao cinema; portanto, as exibições não são cobradas, pois o cineclube não tem fins lucrativos e são baseados em gestão democrática. Os cineclubes geralmente valorizam as produções cinematográficas nacionais em suas exibições e os filmes são seguidos de debates para que aqueles que assistem ao filme possam compartilhar suas experiências.

O curta-metragem *O que é o cineclube?*¹³, a partir de depoimentos de cineclubistas, mostra que há uma intenção de ocupar o espaço audiovisual com outras produções cinematográficas que

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mhYM-zm7tl&app=desktop>. Acesso em: 8 jul. 2019.

desloquem a exibição de um cinema maior, muito atrelado ao capital, e nos auxilia a pensar o cineclube como *espaçotempo* possível para formação inventiva na escola, pois o cineclube

“[...]é onde se renova e se oxigena o cinema brasileiro. No cineclube se formam o espectador crítico, o curta-metragista, o crítico de cinema, o espectador, que será plateia para o cinema. A diversidade da agenda é uma grande riqueza”. [...] “o cineclube é uma forma de organização do público em torno da obra de arte cinematográfica. O cinema – como tudo no capitalismo – tem um processo produtivo (de produção, distribuição, exibição e a preservação). Existem instituições que se preocupam com os passos dessa cadeia produtiva, então temos associações de produção cinematográfica, e tem as associações de distribuição e exibição que formam fortíssimos cartéis econômicos, tem as cinematecas que lutam com muita dificuldade”. [...] “Os espectadores querem se ‘desalienar’ da obra cinematográfica, porque a exibição e a distribuição estão dominadas pelo modelo norte-americano. Os cineclubistas no mundo inteiro sempre lutaram contra isso. Os cineclubistas com isso querem saber como se dão os processos de distribuição, produção, etc. ou seja: eu quero me ‘desalienar’ da produção da obra de arte cinematográfica. Essa é a importância básica do movimento cineclubista”. [...] “Ele serve para várias coisas: tem cineclubes de cinéfilos, preocupados em discutir questões estéticas, você vai ter gente utilizando o cinema para organizar comunidades de bairro, de sem-terra e sem teto. Nessa gama toda cabe tudo” (O QUE É O CINECLUBE, acesso em 8 jul. 2019).

Acerca dos rituais de montagem do roteiro para as oficinas do Cineclube Valente, um aspecto fundamental a ser pontuado é que todo o roteiro é produzido de maneira coletiva. A opção por curtas-metragens, em vez de longas-metragens, para as exibições é por conta do próprio tempo concedido pela escola para as oficinas, de uma ou duas aulas geralmente. Se cada aula tem 55 minutos, as oficinas terão de 55 minutos a 1 hora e quarenta minutos, aproximadamente. Portanto, filmes longos inviabilizariam as conversas após as exibições, por isso não são usados. Os estudantes que compõem o cineclube, acompanhados pela professora, criam os roteiros e conduzem as oficinas para estudantes da mesma escola. Toda a construção do roteiro, desde a curadoria dos filmes até a seleção dos curtas é feita de maneira coletiva. Ainda que parte da pesquisa, como a pesquisa a *acervos fílmicos online* possam ser individuais, o roteiro final (curtas, questões para as conversas, ações) precisa ser aprovado por todos os que irão participar da oficina, num encontro que antecede a exibição.

Dentro do roteiro do Cineclube Valente, os estudantes cineclubistas criam as sinopses dos filmes que serão exibidos para as apresentações que antecedem os filmes. Aprendemos com eles essa prática e, neste texto, nos dedicamos a produzir breves apresentações para os curtas-metragens que, com eles, assistimos, num exercício de entrar em relação com as imagens cinematográficas, ou seja, em um movimento de afetação, para narrar os atravessamentos dos signos artísticos em nós.

Compreendemos que tais características que constituem os cineclubes, em especial o Cineclub Valente, criam um caráter micropolítico ativo para experimentação, para formação inventiva, para criação de outros currículos na escola. O cineclubista aposta na subversão da “ordem” de produção e distribuição cinematográfica “imposta”. Desse modo, o cineclubista amplia a potência micropolítica da arte na escola com as imagens cinematográficas.

Tal potência consiste em tornar sensíveis as demandas da vida [...] essas demandas vitais teriam o poder de polinização dos públicos que a elas têm acesso, o que tenderia a mobilizar a força coletiva de transfiguração das formas da realidade e de transvalorização das formas da realidade e detransvalorização de seus valores (ROLNIK, 2018, p. 167).

Nosso interesse com essa apresentação do nosso campo cartográfico de experimentações não é criar uma receita pedagógica a ser seguida, pois o cineclubista e a escola são territórios complexos. Nossa intenção consiste mais em localizar o leitor nos *espaçostempos* engendrados em nossa pesquisa, que aposta no cotidiano escolar como um campo de intensidades, afetos e bons encontros que possibilitam a criação de modos outros de existências. A força da máquina cineclubista, assim como a da própria cartografia, reside na experimentação, na *performance*.

3 LENÇOL FREÁTICO

*Ouve o barulho do rio, meu filho
Deixa esse som te embalar
As folhas que caem no rio, meu filho
Terminam nas águas do mar
(Marisa Monte, O rio)*

Os lençóis freáticos são traços d'água subterrâneos, situados no interior do solo. Eles geralmente acompanham o curso do rio principal, mas também criam cursos dentro das margens, disponibilizando poços de armazenamento de água nas suas bordas. O acúmulo de água no subsolo atua como vetor de equilíbrio da natureza. Ao reter as águas de infiltração nos períodos chuvosos, ameniza enchentes e enxurradas. Nos períodos secos, atua devolvendo parte da água para o rio sobreposto, para que ele mantenha força para continuar. Alguns rios, devido às características geomorfológicas e climáticas da região onde estão, possuem mais água debaixo do solo — no lençol freático —, do que na superfície, mesmo que as exponha só ocasional e sazonalmente.

A revisão de literatura é um movimento feito pelos lençóis freáticos de estabelecer equilíbrios e alguns limites com a nossa pesquisa. Com ela, podemos buscar aquilo que nos fornece água-força para deslizar de modo mais fecundo, ao mesmo tempo que estabiliza a vontade de força para que não percamos de vista aquilo que pretendemos desenvolver, para evitar o ressecamento.

3.1 MAPEANDO TRABALHOS QUE PRODUZEM INTERCESSÕES CONOSCO

Para a organização do exercício de revisão de literatura, apoiamo-nos no texto *A revisão de literatura na construção do trabalho científico*, de Isabel Cristina Echer (2011), em que a autora reúne algumas informações importantes para facilitar a estruturação da revisão de literatura para o trabalho científico, além de alavancar a discussão acerca da relevância da revisão e da busca e organização de bibliografias para construí-la.

Nessa direção, a revisão tem o objetivo de mapear como/se têm sido pensadas temáticas que se aproximam ou que guardam alguma relação com a nossa; quais os referenciais teóricos aparecem com maior força, quais as apostas metodológicas são privilegiadas. Nessa direção, Gil (2002) nos lembra que esse levantamento bibliográfico preliminar

[...] pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa (GIL, 2002, p. 61).

Em nosso mapeamento e com as leituras dos diferentes trabalhos desenvolvidos, fomos pensando as possíveis intercessões dos estudos pesquisados com a nossa temática de pesquisa e conjecturando os caminhos investigativos até aqui tecidos e outros possíveis a serem constituídos.

Em nossa revisão de literatura, recorreremos ao acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em que selecionamos artigos a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave do Grupo de Trabalho – GT n° 12 (Currículo) da associação. Consultamos os anos de 2011, 2012, 2013, 2015, 2017, referentes às 34^a, 35^a, 36^a, 37^a e 38^a Reunião anual — bianual a partir de 2013 —, portanto, de cinco reuniões. Para desenvolver nossa revisão de literatura, elegemos como descritores “cinema”, “cineclube”, “imagem”, “invenções”. Nessa busca, encontramos um total de cinco artigos que dialogam com nossa pesquisa, dois no ano de 2011, um no ano de 2012, um no ano de 2015 e um no ano de 2017.

Nesse recorte de cinco anos, não conseguimos capturar mais trabalhos no GT 12 da Anped (2011, 2012, 2013, 2015, 2017) que dialogam com nossa aposta para o campo. Sublinhamos ainda que, no ano de 2013, não encontramos trabalho a partir dos nossos descritores e nossas estratégias. Dessa maneira, consideramos insuficiente nossa amostra inicial e visando encorpá-la, recorreremos a outros bancos de dados, como o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utilizando os mesmos descritores, encontramos e acrescentamos mais quatro trabalhos nas seguintes categorias: três dissertações de mestrado, sendo duas na modalidade acadêmica e uma na modalidade profissional, e uma tese de doutorado acadêmico.

Somando os levantamentos de artigos, dissertações e tese, compusemos um número de nove trabalhos analisados, de três instituições diferentes: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com cinco trabalhos; Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com três trabalhos; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com um trabalho, conforme apresentamos no Quadro 1 a seguir. Após o acesso e a leitura dos trabalhos, organizamos as informações e as tabulamos, de acordo com o ano de publicação, título, autor, instituição, palavras-chave e categoria:

Quadro 1 – Revisão de literatura

Ano	Título	Autor	Instituição	Palavras-chave	Categoria
2011	Táticas, estratégias e negociações de sentidos nas invenções dos possíveis das escolas	Sandra Kretli da Silva	Ufes	Movimentos de invenções curriculares; negociações de sentidos; cotidiano escolar.	Artigo científico/ Anped
2011	O cinema como objeto de saber/poder no currículo: o que nos dizem as homogeneidades e oposições intrínsecas do discurso da rede pública de ensino da cidade de Recife?	Maria do Rosário Azevedo da Silva	UFPE	Discurso curricular; cinema e pensamento; teoria pós-crítica do currículo; cinema e educação.	Artigo científico / Anped
2012	Representações de professor(a): o cinema como espaço-tempo de tessitura curricular de discentes/docentes	Rebeca Silva Brandão Rosa	Uerj	Cinema; tessitura curricular; discentes/docentes; currículos praticados.	Artigo científico / Anped
2015	As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'O pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares	Rebeca Silva Brandão Rosa	Uerj	Currículo; trabalho docente; cinema; redes de conhecimentos e significações.	Artigo científico / Anped
2017	Cineclubes com docentes como possibilidade de projeto político curricular	Rebeca Silva Brandão Rosa	Uerj	Cineclube; currículos; conversas; personagens conceituais.	Artigo científico / Anped
2014	A formação de docentes/docentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular	Rebeca Silva Brandão Rosa	Uerj	Cinema; redes de conhecimentos e significações; personagens conceituais; docentes/docentes; currículos; cotidianos escolares.	Mestrado acadêmico
2015	Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos	Bárbara Maia Cerqueira Cazé	Ufes	Cineclube; pesquisa com os cotidianos; currículos em redes; ensino médio.	Mestrado acadêmico
2016	Potencialidades das experiências de cinema na escola de educação básica	Patrícia de Jesus Bastos	Uerj	Cinema; educação; cinema para aprender e desaprender; audiovisual; educação básica; escola.	Mestrado profissional
2015	Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores	Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	Ufes	Cinema; cartografia; movimento do pensamento; formação com professores; redes de conversações	Doutorado acadêmico

Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir dessa primeira identificação, analisamos e tecemos considerações de cada trabalho, buscando verificar as referências teórico-metodológicas, a vinculação institucional, as problematizações trazidas nos trabalhos e as possíveis contribuições para nossa pesquisa, desenvolvendo assim diálogos com trabalhos que produzem intercessões com nossa proposta.

Com a intenção de analisar quais enunciados constituem os discursos pedagógicos e epistemológicos que marcam o cinema no texto curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife no período de 2006-2008, Maria do Rosário Azevedo da Silva, autora vinculada à UFPE, em 2011 desenvolveu seu artigo com o título *O cinema como objeto de saber/poder no currículo: o que nos dizem as homogeneidades e oposições intrínsecas do discurso da rede pública de ensino da cidade de Recife?*, apresentado na reunião da Anped daquele ano. O texto elege para suas discussões a teoria pós-crítica do currículo, conversando com o pensamento de Deleuze, para pensar o cinema, e Foucault, para o enfoque da análise dos discursos. No texto, a autora questiona a maneira como vem sendo engendrado o cinema no currículo, problematizando sua didatização e salientando a potência desse artefato cultural para a escola e para quem vivencia (SILVA, 2011).

O artigo *Representações de professor(a): o cinema como espaçotempo de tessitura curricular de “discentesdocentes*, de Rebeca Silva Brandão Rosa, vinculada à UERJ, apresentado na reunião da Anped em 2012, versa sobre o cinema e suas interfaces como *espaçotempo* de tessituras curriculares de discentesdocentes, nas redes de conhecimentos e significações (BRANDÃO, 2012). A autora ampara-se em Oliveira (2004) para pensar a noção de currículos praticados e dialoga com Certeau (1994) acerca dos usos, referindo-se às operações próprias dos *praticantespensantes* que não atuam como meros receptores, mas como usuários criativos. Como metodologia, utiliza conversas (ALVES, 2010). Nesse artigo, Brandão propõe pensar a exibição de filmes que apresentam personagens representando professores, para verificar o modo pelo qual as representações de professores nos filmes são analisadas, compreendidas, aceitas, recusadas e apropriadas pelos estudantes de cursos de formação de professores na universidade. A pesquisa foi dividida da seguinte maneira: a) analisar a formação de professores em meio às redes de conhecimentos e significações tecidos em diferentes contextos cotidianos para além do currículo oficial dos cursos de formação de professores, estudando o caso do curso de pedagogia e outras licenciaturas; b) entender como o cinema atravessa e faz parte dessa formação de professores; c) pensar, com as narrativas de professores/as em formação, em alguns dos papéis sociais do professor, conforme suas representações nas linguagens cinematográficas; d) compreender como os estudantes/professores articulam as apropriações que fazem dessas representações com formação profissional, processos curriculares e pedagógicos.

No artigo intitulado *As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'O pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares*, apresentado na Anped em 2015, a autora Rebeca Silva Brandão Rosa, vinculada à UERJ, expõe algumas problematizações através do filme *O pequeno Nicolau*, que nos fazem pensar como o cotidiano escolar e o currículo são tecidos através das redes de conhecimentos e significações e de modo “caótico”. Quais as questões curriculares que os praticantes enfrentam no dia a dia para defender sua autonomia? O artigo objetiva defender a autonomia docente e discente na tessitura de currículos, em tempos de políticas que tendem a homogeneizá-los, através de diversas ações do governo federal, estadual e municipal, com avaliações e outros processos. Os principais intercessores teóricos são Alves (2012), Deleuze (1996), Oliveira (2004, 2011), Orlandi (2011), na abordagem metodológica *conversas*, pois “Através das conversas que trocamos *saberes/fazeres* entre aqueles que vivenciam os cotidianos escolares e aqueles que fazem pesquisa em educação” (BRANDÃO, 2015, p.2). Nas estratégias/nos instrumentos usados no trabalho, ocorre exibição do filme, como dispositivo para despertar situações do trabalho docente.

No artigo intitulado *Cineclubes com docentes como possibilidade de projeto político curricular*, a autora Rebeca Silva Brandão Rosa traz importantes contribuições para pensarmos nossa pesquisa. A autora apresentou o trabalho na reunião da Anped em 2017. Os referenciais teóricos utilizados pela autora foram Carvalho (2009), Deleuze (1985, 2005, 2007), Guéron (2011) e Oliveira (2012, 2013). Opera principalmente conceitos como cineclube, currículos, conversas, personagens conceituais. A abordagem metodológica utiliza pesquisa nos/dos/com os cotidianos e as redes de conversações. Os problemas trazidos na pesquisa são: como não ser tocado(a) por imagens e sons de professores, estudantes e escolas? Por que, afinal, optar pelo recurso do filme para instigar as conversações? Com que propósito um filme é exibido e, em especial, uma sequência de filmes é exibida no que chamamos de “cineclubes”? Como objetivo geral, dispôs-se pensar os esquemas sensório-motores imagéticos e da vida cotidiana, buscando superar os clichês e ir além deles. O filme exibido foi *Numa escola de Havana* como dispositivo para problematizar situações do trabalho docente para provocar quem pesquisa e o grupo docente participante a *fazerpensar* suas *prácticasteorias*.

Algumas ponderações sobre aquilo que nos afeta com o trabalho de Brandão é pensar que os cineclubes (e o cinema) na escola ou na formação de professores se justificam para além da divulgação da obra de arte cinematográfica, pois possuem caráter político, formativo e, portanto, curricular. Sua dinâmica dialógica também se relaciona com sua proposta política.

Na dissertação acadêmica de Bárbara Maia Cerqueira Cazé, intitulada *Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos*, defendida na Ufes no ano de 2015, a pesquisadora aposta nos seguintes intercessores teóricos: Alves (2008), Ferrazo (2002, 2003), Oliveira (2012), Larrosa (2003) e Certeau (1994). Seus conceitos principais são cineclube, pesquisa com os cotidianos, currículos em redes. A perspectiva teórico-metodológica assumida é a das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Como referência, adota as ideias de Alves (2008), Ferrazo (2002, 2003) e Oliveira (2002). As estratégias/instrumentos utilizados se constituem de redes de conversações. O campo problemático se desenrola a partir da relação entre currículo e cotidiano escolar, assumindo o cineclube da escola pesquisada como um espaço ou *espaçotempo* que potencializa a tessitura de diferentes redes curriculares, também a partir da exibição de filmes. Procura problematizar os principais sentidos atribuídos ao currículo pelos diferentes discursos presentes no campo. Como objetivo geral, pretendeu narrar os movimentos curriculares disparados, engendrados e atravessados a partir do Cineclube Nome Provisório, que funcionava numa escola estadual de ensino médio do Espírito Santo, na cidade de Vitória. Sobre o trabalho de Cazé (2015), podemos considerar que ele nos possibilitou compreender o quanto o cinema e o cineclube podem ser potentes para a tessitura dos currículos-vida na escola.

Na dissertação na modalidade profissional de Patricia de Jesus Bastos, intitulada, *Potencialidades das experiências de cinema na escola de educação básica*, defendida na UERJ, em 2016, a autora privilegia teóricos como Bakhtin (2006), Fresquet (2007, 2011, 2013, 2014), Larrosa (2001) e Bergala (2008). Notamos que a autora não explicita claramente seus principais intercessores, portanto, trouxemos aqui aqueles que aparecem mais marcados na dissertação. Os conceitos principais são cinema para aprender e desaprender, emancipação e alteridade, análise dialógica do discurso. A abordagem metodológica opera a análise dialógica do discurso utilizando Bakhtin (2006). Como estratégia, faz uso das perguntas-guia e entrevistas. O campo problemático da autora caminha pela pergunta se o cinema contempla a possibilidade de aprimoramento do senso crítico e potencialidade de construir diálogos mais justos, equilibrados e resistentes. O objetivo dessa dissertação foi identificar e compreender as potencialidades das experiências com cinema na escola. Consideraram-se três momentos do cinema na escola: o cinema educativo, o cinema abordado como ilustração de conteúdos de disciplinas escolares e o cinema visto como arte. Procurou-se compreender o caráter pedagógico do cinema através da visão de professores e pesquisadores, considerando o contexto histórico e social.

Essa dissertação nos interessa porque, sendo na modalidade profissional como o programa de pós-graduação que compomos, pode nos auxiliar a pensar nosso “produto”, um dos requisitos nos mestrados profissionais. Em sua dissertação, Bastos (2016) mostra, como produto final, um documentário para o qual convidou seis professores que participaram do trabalho ao longo da dissertação para comporem o filme, intitulado *Experiências de cinema*, em que foram expostas as narrativas e as produções desenvolvidas pelos professores em suas escolas. O documentário *Experiências de cinema* foi o produto final da dissertação de Bastos. Consideramos o documentário uma proposta muito potente, por mostrar as narrativas dos docentes que compõem o cotidiano escolar a partir das experiências com filmes, como foi exposto na pesquisa da autora.

A dissertação de Rebeca Silva Brandão Rosa, defendida na UERJ no ano de 2014, intitulada *A formação de docentes discentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular*, a autora traz como intercessores principais da sua pesquisa: Deleuze e Guattari (1992), Deleuze (2005), Alves (2010, 2012a, 2012), Certeau (1994, 2009), Giard (2009), Maturana (2001, 1998), Oliveira (2012), Machado (2001, 2007), Barbero (2000, 2007), Carvalho (2012), Castells (2013), Hall (2012), Silva (2012). Os conceitos principais tratados: redes de conhecimentos e significações, currículos, personagens conceituais, *saberes-fazeres*, *praticantes-pensantes*, *docentes discentes*. Em sua dissertação, BRANDÃO (2014) nos propõe pensar as imagens clichês de professores no cinema e seus *usos* (CERTEAU, 1994) por *discentes-docentes* em uma turma do curso de pedagogia. Dessa maneira, buscou mapear os mundos culturais, as *redes de conhecimento e significações* tecidas por estudantes do curso de Pedagogia da UERJ, recorrendo às imagens dos filmes como forma de abordar os “clichês” que permeiam o cotidiano escolar, a fim de evidenciar as diferenças.

Consideramos, com o trabalho de BRANDÃO (2014), que um dos pontos relevantes acerca dos artefatos tecnológicos e que foi investigado pela autora é como têm sido as relações dos *docentes discentes* nos cotidianos escolares com aqueles artefatos, à medida que vão entrando nos *espaços tempos* escolares de variadas formas. E conforme assevera a autora, “[...] os usos desses artefatos tecnológicos e seus percursos não são dados, pelo contrário, ao mapeá-los identificamos como eles são passíveis de serem subvertidos” (BRANDÃO, 2014, p. 127).

Na tese de Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, defendida em 2015, intitulada *Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores*, a autora traz para a conversa os seguintes intercessores teóricos: Deleuze, Bergson, Foucault,

Carvalho, Guéron, Pelbart e Sauvagnargues. Os conceitos principais desenvolvidos foram: *cinescola-clichês*, *imagensformação docente e cristais escolas*, *telas escolas*. Como metodologia de pesquisa, a autora se ampara nas ideias propostas a respeito da cartografia e das redes de conversação, com Carvalho (2009). O problema da pesquisa é: que movimentos do pensamento são produzidos a partir do uso de imagens cinema nas redes de conversação com professores em formação continuada? O objetivo geral foi o de perceber em meio aos processos formativos, a existência de movimentos que resistem à dogmatização e que se lançam à diferença, ou seja, tornar visível a maneira como os professores se colocam nesse movimento de dobras de serialização/invenção. As conclusões possíveis em face do trabalho desenvolvido consideram que “[...] não há uma realidade que comporte uma só verdade sobre a formação com professores, mas o que há são cortes, percepções, afecções e produções de verdades que entrelaçam os diferentes modos de existir e reexistir na educação brasileira” (GOMES, 2014, p.231).

O trabalho de Gomes nos afeta e nos inspira a pensar na formação de professores construída em composição com aqueles que habitam a escola, estando sempre em meio a redes onde são tecidos os currículos e (re)inventada a escola. Além de nos mobilizar a pensar na força das imagens cinematográficas no cotidiano escolar para desestabilizar os clichês. Desse modo, “[...] para além do pensamento reto e dogmático, [...] foram produzidos outros movimentos do pensamento com a formação de professores, sendo capazes de potencializar as pesquisas educacionais fazendo crer ainda mais nesse mundo e na educação” (GOMES, 2014, p.231).

Com a revisão de literatura, foi possível avaliar alguns conceitos e metodologias que escolhemos para nossa pesquisa, repensando o uso de alguns e sustentando com maior vigor outros. Esse sobrevoo foi importante para verificar o que tem sido pesquisado e produzido no campo da educação, em especial no de currículo, que se aproxima com nossa proposta de pesquisa. Com isso, conseguimos reafirmar nossa proposta de pensar os potenciais estéticos, políticos e os movimentos de invenções curriculares que são constituídos pelas redes de conversações a partir das imagens cinematográficas. Foi relevante também para suscitar em nós pensamentos acerca do produto da dissertação.

4 BARRAGEM: OS CURRÍCULOS ENTRE FORMAS/FORÇAS¹⁴

*O Rio? É doce.
A Vale? Amarga.
Ai, antes fosse
Mais leve a carga*
(Carlos Drummond de Andrade – *Lira de Itabira*)

Nesse ponto do rio, há uma barragem. O dicionário nos auxilia a dizer que barragem¹⁵ é uma “[...] barreira feita artificialmente para alterar, diminuir ou interromper um curso de água ou de materiais sólidos. [Por Extensão] Barreira; aquilo que tem a finalidade de interromper a passagem ou o movimento de alguma coisa”.

Os currículos em forma de barragem poderiam ser currículos oficiais e formais que vivem entre *formas* e *re-formas*, que visam ao controle do que acontece na escola ou, de outro modo, um currículo que, por oposição ao formal, pretende impor outro “ideal”. Ambos, com suas *formas-barragem*, são incapazes de dar conta da multiplicidade de experiências, dentro e fora da escola, individuais ou coletivas, que compõem a vida e os currículos.

Adiantamos, desde logo, que nossa aposta neste texto é na noção de conhecimentos e currículos em redes de *afetos, conversações e ações complexas* (CARVALHO, 2009), tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se restringem a esses cotidianos, mas que enveredam para além deles, compondo diferentes contextos vividos pelos seus praticantes. Assim, os currículos em redes são como *força* que podem romper as barragens. A perspectiva que assumimos está em sintonia com a perspectiva pós-crítica/pós-estruturalista/pós-moderna/antifundacional do campo de teorização do currículo.

Podemos estender a analogia da relação que poderíamos tecer entre o rio, que aprioristicamente é fluxo, e a barragem, que petrifica o fluxo, com os currículos e a vida. Levantamos algumas questões. Quais modos de superar um currículo que se constitui como barragem impedindo a expansão do fluxo intensivo-extensivo do rio-vida? Poderia um currículo ser feito da mesma matéria da vida ou de um rio onde tudo move, “tudo muda o tempo todo¹⁶”?

¹⁴ Subtítulo inspirado no texto de Paraíso (2015), publicado na revista Educação.

¹⁵ Barragem. In: <https://www.dicio.com.br/barragem/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

¹⁶ Referência à música de Lulu Santos, *Como uma onda*.

Nesse fluxo, retomamos o passado e o presente nos estudos curriculares, procurando problematizar os currículos e buscar um encontro entre a nossa tese — de que movimentos do pensamento e curriculares são produzidos/criados a partir dos usos de imagens cinematográficas nas redes de conversações — e a perspectiva curricular que mais contribui para reafirmá-la. Assim, fizemos um sobrevoo sobre a constituição do campo dos estudos curriculares. Para pensar sobre essas questões e aventar outras, apresentamos um trecho do *Conto de escola*¹⁷:

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes (Fragmento 01, Conto de Escola, Machado de Assis).

Com este fragmento do conto de Machado, pensamos sobre os anseios das famílias — e por que não, da sociedade — em relação àquilo que se espera para os filhos num presente-futuro, ao que é considerado relevante aprender no seu percurso formativo escolar, como também sobre as formas de coerção e violência utilizadas para que os filhos/alunos estudem. E conjecturarmos até que ponto, tal qual no conto, essas forças têm penetrado por entre os muros da escola e condicionam os currículos e conseqüentemente os processos de subjetivações.

Sendo assim, será possível que ainda hoje essas práticas possuam força para adentrar o ambiente escolar e influenciar os currículos pensados/criados? Que mecanismos de poder operam e nos dão *sovas* buscando produzir subjetividades docilizadas? Há teorias que sustentam ou contestam essa forma engendrada nas escolas? Quem e a partir de que lugar define aquele que é ou não *um menino de virtudes*? Diante do controle macro/micropolítico da escola-vida, é possível transcriar os currículos escolares?

A palavra “currículo” vem do latim *currere*, que significa correr ou percurso. De certo modo, os currículos têm desenhado e até delimitado os percursos possíveis para formar/formatar o sujeito/cidadão ideal para determinada sociedade em determinado período histórico. Dessa maneira, as questões lançadas passam pelo campo dos estudos curriculares. São territórios não homogêneos, não constituídos por um discurso único, sacralizado. Ao contrário, estamos entrando em um terreno de confrontações de tendências, contestado, composto por um

¹⁷ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

emaranhado de discursos que produzem ora mais, ora menos efeitos, mas que coabitam esse território, fazendo dele um campo em disputa.

Para compreendermos melhor algumas das questões levantadas e tentar expor o que vem sendo objeto de disputas nas teorias curriculares, suas aproximações e diferenças, um sobrevoo pelas teorias curriculares se faz necessário.

4.1 EDIFICAÇÃO DAS BARRAGENS: TEORIAS CURRICULARES

O currículo é uma invenção da sociedade. Múltiplos sentidos são tecidos para a constituição do campo de currículo, pois sendo um artefato cultural, social e histórico, está sujeito a mudanças e flutuações, em processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes matrizes ou tradições.

Para Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de identidade: introdução às teorias de currículo* (2004), as teorizações no campo de estudos de currículo têm se diferenciado pelas respostas dadas a questões sobre a natureza do conhecimento ou a natureza humana, da cultura e da sociedade, incluindo a ênfase que cada teoria tem dado a cada um desses elementos. Nesse sentido, para o autor, as teorizações no campo do currículo podem ser analisadas a partir de três grandes correntes teóricas: as teorias tradicionais de currículo, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

Em síntese, nas teorias tradicionais, há uma suposta pretensão de neutralidade científica e a inspiração para o currículo é a fábrica. Os modelos fordistas e tayloristas de organização fabril em voga no início do século XX servem de espelho para a organização da escola: o que deve ser transmitido ao aluno (ensino), como deve ser transferido determinado conteúdo (didática), o professor como mero transmissor de conteúdo e em uma posição hierárquica superior à do aluno. Há estabelecimento rigoroso de metas a serem seguidas, objetivos marcados para alcançar as metas e avaliações a serem aplicadas para averiguar se elas foram alcançadas. Além disso, a organização do espaço escolar, com salas de aulas enfileiradas, conforme linha de montagem, o domínio do tempo a partir de sinais de alerta, que separam o início e o fim de cada aula, o momento de entrar e sair da escola, o período de começar e terminar uma atividade, segmentando os processos educativos, tudo isso favorece a disciplina e o controle, a fim de que haja eficiência no processo escolar. “O efeito final, de uma forma ou de outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo (SILVA, 2004, p. 13).

Nas teorias críticas, o filósofo alemão Karl Marx é o principal intercessor, pois, com sua profunda crítica ao capitalismo, influenciou muitas obras no campo da educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Com as teorias críticas, aprendemos que o currículo é resultado de um processo histórico, é uma construção social. É também espaço de poder, por isso nenhuma teoria é neutra, há sempre uma intencionalidade por trás de cada teoria, sobretudo numa sociedade capitalista. Alicerçado em processos de dominação de classe baseados na exploração econômica e na acumulação desigual de riqueza, o currículo seria uma forma de controle social na medida em que reproduz a ideologia das classes dominantes. “O currículo é capitalista” (SILVA, 2004, p. 147). Assim, os conhecimentos considerados válidos e seus códigos para serem reproduzidos nas escolas servem a interesses do poder hegemônico das classes mais abastadas para que continuem operando o poder. Mas há outro possível nas teorias críticas. De outro modo, “[...] se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados, pois [...] o conhecimento corporificado no currículo já não seria um conhecimento distorcido e espúrio” (SILVA, 2004, p. 149), mas estaria atrelado aos interesses daqueles que historicamente foram oprimidos.

Com as teorias pós-críticas, aprendemos que o controle não se manifesta apenas na esfera macropolítica, mas também capilarmente na teia micropolítica, quando se seleciona o que entra ou sai do currículo, qual conhecimento é considerado significativo em detrimento de outrem. Ao destacar, entre as múltiplas possibilidades de produção subjetiva, uma que seja a mais “ajustada”, está se operando com o poder e com as relações de poder. Por isso, avançam nas discussões sobre questões que eram invisibilizadas, como cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade. “Só que, diferentemente das teorias críticas, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. [...] Olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia” (SILVA, 2004, p. 149), pois esses conceitos supõem um sujeito homogêneo, coeso etc., que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que poderia ser restaurado a partir da tomada de consciência com os procedimentos da pedagogia crítica. Isso é algo improvável para a perspectiva pós-crítica, que atua em defesa da noção de subjetividade fragmentada, contraditória, descentrada, apostando na diferença e na multiplicidade como potência para a constituição de muitos (mundos) possíveis para as criações curriculares. Com as teorias pós-críticas, vimos a importância de problematizar as noções de verdade, principalmente aquelas que se pretendem absolutas, e de desconfiar dos enquadramentos que pretendem homogeneizar, modelizar os currículos e governar a vida. Questionar as certezas fundadas na modernidade é uma marca

importante das perspectivas pós-críticas que, ao pôr em xeque as epistemologias da modernidade, acabam por provocar uma reviravolta nas noções de educação, pedagogia e currículo. Continuam afirmando o papel formativo do currículo, mas trazem-lhe novos sentidos e, dessa maneira, acabam por abrir alas para outras possibilidades de composições curriculares passarem.

Precisamos lembrar que a escola não é composta por uma única teoria, mas por um emaranhado delas que coabitam esse território. Apesar de tê-las apresentado separadamente para melhor explicitar suas diferenças, todas essas teorias se coengendram no chão da escola, nos currículos, na vida, criando um híbrido de formas/forças que, a cada momento, a partir das relações de poder estabelecidas, produzem mais ou menos efeitos sobre os currículos.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo no livro *Teorias de Currículo* (2011), nos ajudam a ampliar um pouco mais como tem sido engendrado o campo dos estudos curriculares e os discursos que nele produziram mais efeitos em cada época. Segundo as autoras, a origem do termo “currículo” aparece nos registros da Universidade de Glasgow, em 1633, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes. Ressalta-se que o aparecimento do termo não significa o surgimento do campo de estudos de currículo, mas é importante observar a relação que se estabelece entre currículo e sequência, percurso ou plano de aprendizagem.

A sistematização do campo de estudos de currículo, no entanto, se dará apenas na virada dos anos de 1900, em concomitância ao processo de industrialização americana, que proporcionou mudanças na paisagem urbana e também nas escolas. Com a chegada de imigrantes e diante da necessidade de formação de mão-de-obra para atender ao progresso fabril, a escola foi organizada a fim de atender às novas demandas econômicas. Segundo Lopes e Macedo (2011), nos anos de 1910, estiveram em destaque, na sociedade americana que se industrializava, o comportamentalismo, na psicologia, e o taylorismo, na administração. As demandas por uma escolarização que deveria dar conta da acelerada urbanização das cidades americanas e que atendesse às necessidades de trabalhadores para o setor fabril trouxeram à tona a preocupação com a eficiência da escola, para permitir a participação dos jovens na economia e na política.

Para as autoras, Bobbit e Tyler, teóricos que compreenderam o currículo como processo administrativo, técnico e neutro, inauguraram um movimento que busca a “eficiência da escola” para atender às demandas do mercado. Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente

associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Há cerca de 100 anos, em 1918, Franklin John Bobbitt publicou sua obra *The Curriculum*, um marco no campo de estudos especializados em currículo, no qual apresentou sua ideia de currículo inspirada nos princípios de administração fabril de Frederick Taylor. Para os efficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, nesse momento, já compõem os currículos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Outra corrente que ganhou força, rivalizando com o efficientismo no controle da elaboração de currículos, foi o progressivismo, com John Dewey. Segundo esse teórico, o foco central para a elaboração do currículo é “[...] a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23), de modo que a educação servisse de instrumento para a resolução de problemas sociais. Para os progressivistas, “[...] a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

No Brasil, as ideias de Dewey ganharam espaço com o movimento escolanovista, que conseguiu levar adiante reformas educacionais em alguns estados brasileiros. Podemos destacar Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927) e o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) em defesa da escola pública obrigatória, pautada em princípios liberais, laica e gratuita.

Antes desse período, no Brasil, o ensino que vigorava era o tradicional-jesuítico. Defendia-se que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar foi ganhando força e, a partir daí, para muitos autores começaram os estudos curriculares no país.

No final da década de 1940, com uma abordagem eclética, Ralph Tyler buscou associar perspectivas técnicas, como as efficientistas, ao pensamento progressivista que, no entanto, teve uma apropriação instrumental e reducionista por parte de Tyler, uma vez que não deu “[...] conta da tensão entre criança e o mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey”

(LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Ainda assim, produziu algumas das mais duradouras respostas a algumas questões curriculares em relação à seleção e à organização de conteúdos e de experiências. O modelo de Tyler se caracteriza por um procedimento linear e administrativo que pode ser dividido em quatro etapas, conforme apontam Lopes e Macedo (2011): “definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Desse modo, a chamada racionalidade tyleriana cria uma relação estreita entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência das propostas curriculares deve ser aferida por meio de avaliações do desempenho dos alunos. Tyler define, com isso, “[...] uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

As três tendências, apesar de seus afastamentos, possuem alguns elementos em comum, sobretudo no que tange à definição de currículo. Por exemplo, o caráter prescritivo do currículo, planejado e realizado segundo critérios objetivos e científicos, veio a ser denominado currículo formal mais à frente.

É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto. Tanto para Dewey e Teixeira, quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26).

Além do caráter prescritivo dos currículos, as abordagens científicas também são criticadas por conceberem o currículo como forma de controle social. Inspirados inicialmente pelas produções do filósofo Karl Marx e as relações que estabelece entre economia e sociedade, vários teóricos começaram a questionar/criticar o papel da escola e do currículo como aparatos de controle social e de manutenção do *status quo*. Destacamos alguns deles: Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, Michel Apple, Henry Giroux, Michael Young.

Apesar de sua obra não ter sido especificamente sobre a escola, Louis Althusser, ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução de classes, aponta a escola como aparelho ideológico de Estado. De tal modo, que age indiretamente difundindo a ideologia

dominante e diretamente auxilia a manutenção da estrutura social e do modo de produção, formando mão-de-obra para atender ao mercado. Essa ideia da função reprodutora da escola é reforçada por Baudelot e Establet, quando buscam reafirmar a forma como “[...] o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social e denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidade a todos” (LOPES; MACEDO, p. 28).

Com uma abordagem menos determinista, no livro *A reprodução* (1970), Bourdieu e Passeron, centram a análise nos processos culturais e a perpetuação das relações de classe, em que a ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica, pois a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, deixando as crianças de classes populares alijadas do processo de escolarização e, pior, naturalizando essa cultura, escondendo seu caráter de classe. Sendo assim, a escola, ao trabalhar com códigos culturais dominantes, facilita o êxito das crianças da classe dominante que estão familiarizadas com aqueles códigos, porém, as crianças das classes dominadas, não tendo conhecimento desses códigos, acabam tendo seu desempenho comprometido ou dificultado na vida escolar, o que pode condicionar sua vida futura, continuando o ciclo de reprodução cultural e social.

Com Michael Apple, a partir da sua publicação *Ideologia e currículo*, em 1979, as análises reprodutivistas ganharam popularidade na área. Para o autor, o currículo reflete relações de poder, uma vez que é resultado de um processo que envolve interesses de classes dominantes. No entanto, Apple avançou em relação aos reprodutivistas, uma vez que olhou para a escola mais detidamente não apenas como espaço de reprodução, mas também de produção de mecanismos de dominação, isto é, “[...] como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31). A questão central para Apple não é “o que ou como ensinar”, mas “por que” e “a quem interessa” o que tem sido ensinado na escola e as relações de poder estabelecidas no processo de seleção do que deve ser ensinado. No caminho de tentar responder essas questões, Apple se apropria e redefine o conceito de currículo oculto, que, subjacente ao currículo formal e ao que acontece na escola, seria onde se escondem as relações de poder que estão nas bases das escolhas curriculares, “sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos cotidianamente reforçados pelas ações curriculares [...] ocultando a dimensão ideológica presente nessa seleção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 32).

No Brasil, durante os anos de 1964 até 1985, o país viveu anos de chumbo e autoritarismo sob ditadura militar. Nessa época, privilegiou-se a visão tecnicista na educação e nos currículos do

país, derivadas da racionalidade tyleriana. No final desse período, com a abertura política e o processo de redemocratização, retornavam ao cenário nacional as formulações de Paulo Freire com *Pedagogia do oprimido*, além do trabalho de outros brasileiros, como Dermeval Saviani com as formulações da *Pedagogia histórico-crítica* e José Carlos Libâneo com a *Pedagogia crítico-social*, ambos incorporando a perspectiva marxista no campo da educação brasileira pós-redemocratização.

No final da década de 1960, uma série de movimentos insurgentes eclodiram no mundo, questionando o *status quo*. Movimentos da contracultura ganharam força nos EUA, na Europa e também no Brasil, como movimentos *hippies*, movimentos de libertação sexual, movimentos negro e feminista, os excluídos lutando por direitos civis, *Maião de 1968* na França e suas reverberações mundo afora, lutas contra governos autoritários na América Latina, incontáveis movimentos insurrecionais colocando em xeque o mundo tal como vinha sendo arquitetado. Nesse contexto, a implementação dos currículos continuou a ser um problema para o qual as abordagens técnicas, muito preocupadas com a prática do “como fazer”, não conseguem dar conta da realidade vivida nas escolas.

Nesse momento, teóricos de bases fenomenológicas apontaram a necessidade de se pensar currículo para além do prescrito, do que deveria ser ensinado, dos comportamentos esperados dos alunos. Voltaram à defesa de um currículo aberto à experiência dos sujeitos. Para a fenomenologia, “[...] mesmo o pensamento crítico com toda sua ênfase no social acaba por desprezar o individual, tornando-se um pensamento desmobilizante, na medida em que enreda o indivíduo numa superestrutura social da qual ele não pode sair, da qual ele está alienado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

O educador brasileiro Paulo Freire é uma enorme influência. Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, de 1970, propõe, entre outras coisas, uma pedagogia baseada no diálogo, portanto, indo além da reprodução e apresentando a possibilidade de a educação se contrapor a ela. Ao propor o conceito de “educação bancária”, Freire critica a concepção de conhecimento implícita nos currículos, onde o professor teria o papel ativo de transferir os conteúdos e o aluno o papel passivo de receber. Freire aposta na “educação problematizadora”, sobre a qual o conhecimento se constrói na relação dialógica de educandos e educadores, mediatizados pelo mundo. Para ele o ato pedagógico é sempre dialógico. Freire, para Lopes e Macedo (2011), ainda que influenciado pelo marxismo, constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo.

No contexto brasileiro, não podemos falar de uma matriz curricular fenomenológica, no sentido de tentar incluir o mundo da vida dos sujeitos às decisões curriculares. Não obstante o fato de não ter tido tanta influência nas políticas curriculares em nível macro, não significa que não possuem penetração nas escolas, uma vez que professores e alunos trazem para escola traços de sua cultura e acabam por ressignificar e criar currículos no cotidiano escolar.

As abordagens fenomenológica, pós-crítica e pós-estruturalista, apontam que o currículo formal ou mesmo um currículo que, por oposição ao formal, pretende impor outro, ambos com suas *formas-barragem*, são incapazes de dar conta da multiplicidade de experiências, dentro e fora da escola, individuais ou coletivas, que compõem a vida e os currículos.

O abandono proposto pelo pós-estruturalismo da noção de estrutura obriga a releitura da linguagem. Para o estruturalismo a linguagem é um sistema de signos, composto por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária. Na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39).

Para Lopes e Macedo (2011), as contribuições trazidas pelo teóricos pós-estruturalistas colaboraram para pensar o currículo para além das distinções entre os níveis formal, oculto e vivido. Quando se pergunta, por exemplo, *o que é currículo*, não há uma única resposta, currículo não é uma coisa só, é multifacetado. Além disso, podemos pensar em currículo como uma prática discursiva, que se hegemonizou em uma metanarrativa, que acabou por criar um sentido para o termo. “Não se trata da máxima moderna de que deter conhecimento confere poder, mas de compreender o poder como função do discurso” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Por esse ângulo, se o currículo pode ser visto como uma prática discursiva que cria uma determinada realidade, ele é também uma prática de poder.

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, p. 42. 2011).

Reafirmamos nossa aposta neste trabalho na noção de conhecimentos e currículos em *redes de afetos, conversações e ações complexas* (CARVALHO, 2009), que se alinha às perspectivas pós-crítica/pós-estruturalista/pós-moderna/antifundacional do campo de teorização do currículo.

4.2 CURRÍCULOS EM REDES COMO VETOR DE FORÇAS QUE ROMPE A BARRAGEM

Em 25 de janeiro de 2019, o rompimento da barragem de Brumadinho (MG) representou um dos maiores desastres/crimes com rejeitos de minério no Brasil, deixando mais de 200 mortos e dezenas de desaparecidos, soterrados sob a lama tóxica. O crime foi de responsabilidade da empresa Samarco Mineração S.A., a mesma que, juntamente à Vale S.A. e BHP Billiton, deixaram romper a barragem de Mariana (MG), em 5 de novembro de 2015, destruindo uma das maiores bacias hidrográficas brasileiras, a do Rio Doce, envenenando suas águas e afetando milhões de pessoas.

Porto-Gonçalves, em seu livro *A globalização da natureza e a natureza da globalização* (2006) nos mostra, a partir de dados, que estamos diante de uma devastação do planeta sem precedentes em toda a história da humanidade nesses últimos 30-40 anos de globalização neoliberal. Nesse contexto, as grandes empresas capitalistas buscam, na exploração cada vez mais intensa dos recursos naturais e do trabalho, sobretudo em países subdesenvolvidos, meios de obter os recursos monetários: o lucro. Essa matriz de desenvolvimento, alicerçada na apropriação/destruição da natureza, mostra sua insustentabilidade ambiental.

Há, assim, uma enorme dívida ecológica sendo contraída contra o planeta e contra a maior parte da humanidade, e esse é um trunfo fantástico que os países que dispõem de enormes reservas de biodiversidade, de energia solar abundante, de água e de outros recursos minerais, além de múltiplas culturas com seus saberes e fazeres tecidos em convivência com a natureza, têm para estabelecer um diálogo de outro tipo na sua política externa. Mas, para isso, é preciso romper com a colonialidade do pensamento, com a colonialidade do saber (Lander *et alii*, 2000), e não querer ser como o Primeiro Mundo, como se a felicidade humana só tivesse uma via, a que os europeus e estadunidenses estabeleceram para si e que, entretanto, se fez com a pilhagem do planeta como um todo (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 47-48).

No nosso texto, falamos de rio, falamos de barragem, mas em outro sentido, diferente daquele planejado pela lógica capitalística. Buscamos romper com a colonialidade dos saberes e poderes, não seguir o fluxo colonial-capitalístico, mas produzir refluxo. Rolnik (2018) nos conta do episódio da insurgência hidrográfica do Rio Doce, que volta a fluir sob a terra, na aldeia Krenak, em Resplendor/MG, após a violência que o assolou, criando certo alento e apontando para o potencial de insurgência tanto em elementos humanos como não humanos, capazes de captar forças de transfiguração que permitem retomar a pulsão vital.

Um rio que seca pelo excesso de lixo colonial-cafetinístico e que, diante disso, se insurge deslocando-se para subterrâneo, onde encontra a possibilidade de voltar a fluir, agora protegido de tais efeitos venenosos, ou ainda árvores que florescem antes da

primavera, rebelando-se contra o risco de esterilidade que pode decorrer do acúmulo de poluição. (ROLNIK, 2018, p. 124-125)

Imagem 6 – Linhas que nos conectam¹⁸



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Tal qual a imagem, num lugar de abandonos, os estudantes se aliam aos idosos, se aproximam criando forças transfiguradoras que produzem pulsão de vida. A partir de linhas de solidariedade, de afetos e afecções, criam um acontecimento que fazem proliferar questões que, muitas vezes, são negligenciadas na escola e não entram nos currículos. Ao falarmos de currículos em redes, estamos falando de currículos que se conectam a vários pontos e diversas dimensões no plano da vida, que é tomado por acontecimentos, com ramificações incontrolláveis, que estão sendo experienciados a partir de agenciamentos coletivos, mobilizando/criando maneiras de aprender e ensinar para muito além do que está previsto.

Sobre as características dos currículos em redes, Carvalho e Ferrazzo (2012b) assinalam que a rede, por ser um objeto de geometria variável, pode ser aumentada ou diminuída sem que perca sua característica de rede, pois ela não é definida por sua forma, por seus limites extremos, mas por suas conexões, por seus pontos de convergência e de bifurcação. Por isso, a rede deve ser entendida na lógica de suas conexões e não na das superfícies.

O conceito de currículos em redes começa a ser trabalhado no Brasil, segundo Lopes e Macedo (2002), em meados da década de 1990, nos grupos de pesquisa coordenados pela professora Nilda Alves, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e Regina Leite Garcia, da Universidade Federal Fluminense, a primeira mais ligada aos estudos curriculares e a segunda

¹⁸ As imagens expostas nesta seção 4.2 fazem referência a uma exibição do Cineclube Valente no Asilo de Vitória, em 2019. A ideia dessa exibição itinerante foi de uma estudante do cineclube, estimulada pelos demais.

à alfabetização, a partir da experiência curricular desenvolvida por elas, com o projeto do curso de Pedagogia da UFF, na cidade de Angra dos Reis.

Apresentada na Reunião da Anped, em 1992, a proposta curricular exposta pelas professoras era que o conhecimento fosse entendido como social, prático e histórico. Defendiam a ideia de redes referenciadas na prática social e na existência de vários espaços de formação articulados, viabilizando propostas coletivas e negando assim a linearidade, a hierarquização e a ordenação do conhecimento.

Nesse sentido, a ideia de grade curricular foi substituída pela espiral de complexidade crescente, aberta, “[...] num processo que alternava processos individuais e momentos coletivos num espaço de tensão entre coletivo e individual, composto por disciplinas e atividades múltiplas” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 34). Avançaram também em relação às formulações produzidas na época, quando passaram a defender que os conhecimentos tecidos em redes corresponderiam a contextos cotidianos variados.

Tecer conhecimento em rede exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado, que formou o indivíduo na disjunção, na separação e na redução (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 25). Dessa maneira, a aposta nos currículos em redes nos lança no desafio de tentar escapar ao desejo de classificar, identificar, controlar, mesmo que, por toda uma vida, tenhamos sido classificados, codificados, controlados. Na produção sobre os currículos em redes, entre os principais intercessores teóricos estão autores como Certeau, Deleuze, Gattarri, Lefebvre, Morin, Santos e também Alves, Carvalho, Ferraço, Oliveira e outros que têm sustentado e ampliado esse conceito.

A ideia de redes composta por linhas evoca a ideia de rizoma, criada por Deleuze e Gattarri (2011). Mas o que é o rizoma? Na metáfora explicitada pelos autores, no livro *Mil Platôs*, o rizoma opõe-se à árvore e ao enraizamento. A árvore do conhecimento seria um sistema centrado, hierárquico, de reprodução, linear, estruturado, sedentário e dicotômico, $n + 1$. Já o rizoma é a-centrado, não-hierárquico, linhas (de criação ou devir), conectável (nem início, nem fim), deslocado, nômade, n dimensões, multiplicidade, $n - 1$.

Nessa ótica, “pensar currículos em redes implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio a multiplicidade e a processos de

relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar” (CARVALHO; FERRAÇO, 2012a, p.145). Desse modo,

...os currículos em redes, dentre os seus pressupostos, apontam que: o cotidiano não é uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirma a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo em seus diferentes processos (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.) ou seja, considera a impossibilidade de dissociar a vida cotidiana em sua micropolítica das estruturas macrossociais, em seus saberes, fazeres, valores e interesses dominantes; o campo dos poderes, saberes, fazeres é rizomático, portanto, sem dicotomia entre diferentes formas de saber e fazer; a teoria é limite e horizonte da prática; o coletivo e a comunidade podem engendrar modos alternativos híbridos de intervenção sobre o social (CARVALHO; FERRAÇO, 2012a, p.145).

Sendo assim, em vez de um currículo linear, dicotômico, prescritivo, engessado, apostamos, com Carvalho (2009), nos *currículos em redes de afetos, conversações e ações complexas*, tecidos no cotidiano escolar, mas “[...] atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo etc., enfim, por forças em relação” (CARVALHO, 2009, p. 187).

Quando fala de conversações, a autora assevera que se caracterizam pela mescla do individual com o social, como um processo relacional e processual. Segundo Nunes (2006, p. 127 *apud* CARVALHO, 2009, p. 189), “[...] ninguém sabe, de antemão, o que sairá de uma conversa”. Quanto mais a conversação vai se constituindo como “potência de ação coletiva”, menos ela depende da condução de um ou outro indivíduo e mais do enredamento produzido.

A noção de inteligência coletiva refere-se à ideia de “potência de ação coletiva” dos grupos, tomando-se, como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos por meio de conversações (CARVALHO, 2009, p. 189).

Criando comunidades compartilhadas de saberes, poderes e afetos, o currículo, sob esta ótica, jamais pode ser neutro ou imparcial, mas, ao contrário, produtor de novas formas de experiências, nas quais os indivíduos podem se constituir como agentes coletivos por meio das conversações. Para tanto, se faz necessário evitar a “[...] mutilação da espontaneidade, da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo” (CARVALHO, 2009, p. 196).

Mas o currículo é mais que uma conversação. Inspirando-se em Foucault, a autora também enseja que currículos como *ações complexas* apontam para as “artes da existência” e para o “cuidado de si”, que possibilitam a elaboração da conduta, como uma ética positiva, sem pretensão de universalização, nem dirigidas a moldar e regular a conduta de todos os indivíduos. Portanto, são “artes da existência” e “cuidado de si” como resistência ao poder que visa controlar os sujeitos e governar a vida.

Desse modo, elegemos o cotidiano escolar como *lócus* de nossa pesquisa pois ele se constitui como espaço potente para encontros, conversas e compartilhamento de saberes.

Imagem 7 – O que pode uma imagem?



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A conversação, estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na formação de “comunidades compartilhadas” em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e os “cuidados de si” e dos outros. Em resumo, ao abordar o estudo do cotidiano, o entendemos como lugar de reprodução, de consumo e de construção, produção e criatividade, que se cria por meio de movimentos singulares ao manusear os produtos e as regras que neles são colocados pelo “poder proprietário (Foucault, 1995, Certeau 2001)” (CARVALHO, 2009, p. 200).

Diante disso, o currículo como *redes de afetos, conversações e ações complexas* expande a força dos coletivos, considerando a alteridade, conectando-se a uma produção de subjetividade que seja inventiva/criativa.

Paraíso (2015) nos diz que as *formas* de um currículo são capazes de produzir rotinas que aprisionam as forças, desanimam; mas a diferença, entendida como o *motor da vida*, é sempre capaz de reativar as *forças*, deformando as *formas*, instaurando possibilidades de ativar alegrias. Assim, precisamos colocar energia em currículos como *vetor de forças e mobilizador de diferenças*.

Um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida. Para isso é necessário fazer muitos cortes nas formas que aniquilaram as forças; deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida; atentar às sensações nossas e de nossos/as alunos/as. Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las. Trabalha com a diferença não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forças que produzem bons encontros e para dar alimento para a diferença seguir seu fluxo. [...] Um currículo assim construído muda sua lógica e seus critérios; abre-se para todas as possibilidades e aceita experimentar novas conexões. Frente a um currículo-forma que pratica atividades repetidas, indiferentes aos gostos, aos efeitos dos encontros e às sensações que produz, imaginar que tudo está por ser feito, que tudo pode ser feito de outro modo, que inúmeras possibilidades existem em um currículo e na vida (PARAÍSO, 2015, p. 55-56).

Por entre *formas* e *forças* dos currículos, trouxemos mais um trecho do conto de Machado de Assis, para pensarmos nas *forças* que, pelas *formas*, estão sendo barradas de entrar. E elucubrarmos como expandir ou fazer vazar as *forças*.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cumulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e gramática nos joelhos (Fragmento 02, Conto de Escola, Machado de Assis).

Urge problematizar os currículos, e não é de hoje, procurando romper com a reprodução tecnicista dos conteúdos e com as *formas* de controle da vida na escola, para que nosso estudante não fique *arrependido de ter vindo* — e nem nós. Precisamos nos expor para as possibilidades de uma vida que pulsa no cotidiano escolar! “Abrir-se à experiência com ‘um outro’, com ‘outros’” (PARAÍSO, 2015 p. 56). Nos movimentar em busca de *forças* que nos impulsionem a uma “estética da existência” e a um “cuidado de si” e de “sis”, que nos encaminhem para uma vida bonita, feito o *papagaio de papel no claro azul do céu*.

Imagem 8 – Forças que vazam



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Imagem 9 – Devir infância



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Com os sobrevoos nas teorias curriculares, vimos que muitas desconsideram os diversos contextos que atravessam as escolas e o próprio cotidiano escolar como espaço possível de criações curriculares. Diferentemente, com nossa aposta na noção dos currículos em redes, pretendemos ir além, afirmando o desejo de um corpo-escola que não se restrinja a um dentro, fechado, mas que a constituição de um corpo-escola estabeleça agenciamentos para um *devir-rio*, que se conecta com criações coletivas, faz alianças com grupos ou com uma grupalidade que se expande por meio de

compartilhamento de saberes, conversas, tecnologias, para produzir ramificações com capacidade de afetar e ser afetado, encharcar de solidariedade os currículos e propiciar que a vida vaze às barragens.

É preciso vazarmos.

O conceito de energia¹⁹ na física refere-se à capacidade de um corpo, um sistema físico ou uma substância realizar um trabalho ou uma ação que permite atualização de uma potencialidade. Uma barragem armazena a água de um rio a montante, visando conformá-la num espaço delimitado para impedir seu fluxo extensivo/intensivo. Mas a própria barragem, ao conter uma quantidade de água incomensurável, gera um acúmulo potencial de energia também incalculável.

As águas ganham força, em silêncio.

Há sempre dentro da forma uma capacidade de força que escapa à vontade da primeira. E a força da energia potencial acumulada será capaz de fazer vazar à barragem, alterando o estado de repouso das águas. Foi preciso acumular para extrapolar, para que uma potência incontrolável pudesse abrir frestas para a água seguir seu fluxo intensivo/extensivo, para fazer desabar a barragem. Tudo explode, tudo é arremessado, proliferando e encharcando de água os rios assoreados numa atualização de ondas pulsantes que afogam a barragem e que não podiam durar — mas duram, que não podiam vazar — mas vazam.

Por currículos que sejam feitos da mesma matéria da vida ou de um rio onde tudo move, “tudo muda o tempo todo”, como a pororoca no rio, ou “como uma onda no mar”.

¹⁹ Energia. Fonte: <<https://www.dicio.com.br/energia/>> Acesso em: 16 jun. 2019

5 CACHOEIRA

Imagem 10 – Cachoeiras escolares



Fonte: Acervo pessoal (2019).

As cachoeiras são os locais onde a água do rio desaba de maneira subvertical. Representa ruptura com o declive anterior, uma mudança de fase. Por conta da queda, a água ganha intensidade, com força para solapar até as estruturas mais densas a jusante, esculpindo novos leitos no fundo do rio. A geomorfologia nos conta acerca dos muitos tipos, texturas, níveis, de cachoeiras, com fluxos mais ou menos intensos. Todavia, menos que representar ou enumerar uma taxonomia delas, é preciso fazer sentir cachoeiras, experimentá-las. Supondo que onde o leitor esteja localizado não haja uma próxima, sugerimos sentir cachoeiras com esta obra-prima da música brasileira que, enfim, abro, este capítulo:

*Eu vi um menino correndo
eu vi o tempo brincando ao redor
no caminho daquele menino,
eu pus os meus pés no riacho. E acho que nunca os tirei.*

*O sol ainda brilha na estrada que eu nunca passei.
 Eu vi a mulher preparando outra pessoa
 O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga.
 A vida é amiga da arte
 É a parte que o sol me ensinou.
 O sol que atravessa essa estrada que nunca passou.
 Por isso uma força me leva a cantar,
 por isso essa força estranha no ar.
 Por isso é que eu canto, não posso parar.
 Por isso essa voz tamanha.
 Eu vi muitos cabelos brancos na fonte do artista
 o tempo não para no entanto ele nunca envelhece.
 Aquele que conhece o jogo, do fogo das coisas que são.
 É o sol, é o tempo, é a estrada, é o pé e é o chão.
 Eu vi muitos homens brigando, ouvi seus gritos,
 Estive no fundo de cada vontade encoberta,
 é a coisa mais certa de todas as coisas.
 Não vale um caminho sob o sol.
 É o sol sobre a estrada, é o sol sobre a estrada, é o sol²⁰.*

No movimento anterior, traçamos uma aproximação entre nossa problemática, que busca investigar quais movimentos do pensamento e curriculares são produzidos/criados a partir dos usos de imagens cinematográficas nas redes de conversações por professores e estudantes no cineclube, e a noção de currículos em redes como aquela que mais se aproxima daquilo que viemos apostando desde o início: dos currículos criados/vividos em meio às redes de *afetos, conversações e ações complexas nos espaçotempos* escolares.

Nesse fluxo atual, para sustentar nosso tema-problema com maior vigor, pretendemos acompanhar e problematizar os potenciais estéticos, ético-políticos e os movimentos de invenções curriculares que são constituídos pelas redes de conversações disparadas a partir das imagens cinematográficas exibidas no cineclube. A partir das relações entre *cinema, currículos e cineclube*, procuramos produzir cartografias dos movimentos inventivos que, por meio das imagens cinematográficas no cineclube, criam outros currículos no cotidiano escolar, problematizando se esses movimentos se constituem como máquinas de pensar que expandem a força do coletivo escolar.

Em uma produção de dados tecida com a escola que acompanhamos; com o cineclube na escola; com as professoras, os professores e as pedagogas, que nos abriram as portas para que respeitosa e pudéssemos adentrar as suas *salas-vidas*; com os estudantes que, abertos ao diferente, foram mobilizadores de diferenças, irrigando de vida intensiva os currículos escolares e nós — tão cansados de nossa mesmidade; com as tias da limpeza, que possibilitaram a garantia do espaço cuidadosamente limpo; com as tias da cozinha, garantindo a comida para os

²⁰ Música-poesia de Caetano Veloso, “Força estranha”.

estudantes; com o porteiro, que generosamente nos acolhia na entrada e na saída. Houve intensa produção em composição. Seremos uma vida inteira gratos a todos os envolvidos neste trabalho, e foram muitos.

Nesse movimento, a cachoeira terá três quedas d'água. Na primeira, ocorre teorização sobre um conceito que nos é caro, o de imagem, em especial de imagens cinematográficas. Apoiados em Deleuze (2013) e Machado (2009), apontamos para o conjunto das imagens-tempo como as mais potentes para movimentar o pensamento. Na segunda queda d'água, expomos os atravessamentos de duas oficinas-exibições em anos diferentes sobre a temática do Dia Internacional da Mulher, em que notamos a potência fabuladora dos estudantes nas redes de conversações, movimentando o pensamento e experimentando outros modos de se relacionar com as imagens cinematográficas no cineclube, ao dilatar processos formativos inventivos e criar outros modos de subjetivações. Na terceira queda d'água — a exibição do Dia Internacional do Meio Ambiente —, apresentamos os agenciamentos produzidos a partir de três curtas-metragens exibidos e a afirmação do potencial formativo das imagens cinematográficas no cineclube para expandir os processos de aprender e ensinar, quando, ao inventar novos currículos no cotidiano escolar, tornam-se máquinas de guerra para pensar o impensado na escola, criando formas outras de vida, *re-existências*.

5.1 PRIMEIRA QUEDA D'ÁGUA: DAS IMAGENS-MOVIMENTO ÀS IMAGENS-TEMPO

Nessa queda, vamos discutir em que imagens estamos apostando. A partir das discussões trazidas por Deleuze (2013) e Machado (2009), procuramos pensar em como provocar/produzir/sentir *imagem-tempo* que estabeleçam rupturas com a reconhecimento, com a reprodução, com os regimes de verdades, com os “clichês” e que, portanto, afrouxem o arco “sensório-motor”, a fim de mobilizar/sentir imagens “ótico-sonoras puras”, *imagens-tempo*.

Para isso, faremos a discussão das imagens cinematográficas com Deleuze e toda a sua teorização nas obras *Imagem-Movimento* (cinema clássico) e *Imagem-Tempo* (cinema moderno), dando ênfase na segunda obra por ser a que mais se aproxima do nosso desejo de imagens que escapem aos “clichês” e às “narrativas verídicas” que se tornaram possíveis por meio da adoção de um esquema sensório-motor da representação do cinema clássico.

Na segunda obra, Deleuze aponta o desmoronamento do esquema sensório-motor com o advento do cinema moderno e como isso possibilitou o aparecimento de outros tipos de

imagens, em que o tempo não está subordinado ao movimento e a imagem cinematográfica está liberta do tempo. Acreditamos que os conceitos criados pelo filósofo extrapolam o cinema e possibilitam intercessões com a filosofia, com a educação, com os currículos e com nossa aposta. Por isso, consideramos que a recapitulação de algumas partes da obra é importante para afirmarmos o que buscamos e chegarmos onde desejamos (imagens-tempo).

Deleuze (2013, p. 46), quando recapitula acerca dos signos e das imagens, afirma que o “[...] signo é uma imagem particular, que remete a um tipo de imagem, seja do ponto de vista da sua composição bipolar, seja do ponto de vista de sua gênese” e “[...] os próprios signos são os traços de expressão que compõem as imagens, as combinam e não param de recriá-las, levadas ou carregadas pela matéria em movimento” (DELEUZE, 2013, p. 47).

Das imagens-movimento...

Deleuze recorre à classificação dos signos e das imagens criadas por Peirce, por considerar que esse teórico, ao conceber os signos partindo das imagens e de suas combinações, e não em função de determinações linguísticas, produz uma formidável classificação, partindo da imagem, do fenômeno ou daquilo que aparece. Deleuze rejeita uma visão do cinema como linguagem, defende que os signos cinematográficos são específicos dessa arte e irreduzíveis aos signos linguísticos. O cinema, para ele, se constitui como um bloco de “duração/movimento” capaz de desencadear “afecções e perceptos” e de levar o homem a construir novas relações com o mundo.

Para Peirce, as imagens seriam de 3 tipos: a primeiridade (*imagem-afecção*), a secundidade (*imagem-ação*) e a terceiridade (*imagem-relação*), numa classificação que não é apenas ordinal — primeira, segunda, terceira —, mas também cardinal, uma vez que há uma superposição da primeira sobre a segunda e da segunda sobre a terceira.

Em síntese, a primeiridade, para Peirce, seria algo que só remete para si mesmo — qualidade ou potência —, pura possibilidade: corresponde à *imagem-afecção*. A secundidade, algo que remete a si apenas através de outra coisa — a existência, a ação-reação, o esforço-resistência: corresponde à *imagem-ação*. A terceiridade, algo que só remete a si relacionando uma coisa à outra coisa, a relação, a lei, o necessário: corresponde à *imagem-relação* (DELEUZE, 2013, p. 43).

No entanto, Deleuze avança muito nessa discussão, inclusive alterando os sentidos de alguns termos que, a princípio, havia tomado emprestado de Peirce. Por exemplo, a respeito do cinema, a imagem-afecção, a imagem-ação e a imagem-relação deduzem da imagem-movimento como matéria, a partir do momento em que as referimos ao intervalo de movimento e a um fechamento. Para Deleuze, essa afirmação só é possível se começarmos afirmando uma imagem-percepção como um grau zero da dedução. Portanto, haveria, para ele, uma “zeroidade” em relação à primeiridade de Peirce.

A imagem-percepção faz referência justamente ao intervalo de movimento que “[...] separa em *uma* imagem, um movimento recebido e um movimento executado, elas só variam em relação a esta, que será dita “perceber” o movimento recebido, numa de suas faces, e “fazer” o movimento executado, em outra face ou em outras partes” (DELEUZE, 2013, p. 45). A imagem-percepção exprime a relação do movimento com o intervalo de movimento, não simplesmente o movimento.

A imagem-percepção recebia o movimento em uma face, mas a imagem-afecção é o que ocupa o intervalo (primeiridade), a imagem-ação, o que executa o movimento na outra face (secundidade), e a imagem-relação, o que reconstitui o conjunto do movimento com todos os aspectos do intervalo (terceiridade funcionando como o fechamento da dedução). Assim, a imagem-movimento dá lugar a um conjunto sensório-motor, que funda a narração da imagem (DELEUZE, 2013, p. 45).

Roberto Machado (2009), ao analisar as obras de Deleuze sobre o cinema, nos auxilia a aprofundar sobre as características das imagens trabalhadas por Deleuze. Poderíamos acrescentar que, com seu auxílio, o filósofo, além de fazer intercâmbio com Peirce e outros autores, recebeu grande influência do filósofo Bergson para a constituição da sua teoria sobre a imagem-movimento e a imagem-tempo.

Para definir a imagem-percepção, Deleuze distingue-a em dois sistemas, amparando-se em Bergson: a percepção objetiva e subjetiva, estabelecendo a relação entre elas, em que “[...] a percepção objetiva é aquela em que todas as imagens variam umas com relação às outras em todas as suas faces e em todas as suas partes; a percepção subjetiva é aquela em que as imagens variam com relação a uma imagem central e privilegiada” (MACHADO, 2009, p. 259). A montagem seria a capaz de agenciar ambas, correlacionar duas imagens em termos de ação e reação.

Entre a imagem-percepção e as demais não há intermediário, pois ela se prolonga por si mesma nas outras imagens. Diferentemente também da concepção de Peirce, para Deleuze, nos outros

casos, entre as demais imagens, há sim um intermediário que aponta a conexão e o prolongamento, como passagem entre elas.

Haveria então, como intermediárias, a *imagem-pulsão*, entre a afecção e a ação. A imagem-pulsão “[...] compõe-se de *fetiches* — fetiches do bem e do mal: são fragmentos arrancados a um meio derivado, mas que remetem geneticamente a *sintomas* de um mundo originário operando sob o meio” (p. 46). E imagem-reflexão, entre a ação e a relação. A *imagem-reflexão* “vai da ação à relação, se compõe quando a ação e a situação entram em relações indiretas: os signos são então *figuras*, de atração ou de inversão. E o signo genético é *discursivo*, quer dizer, uma situação ou uma ação de discurso” (DELEUZE, 2013, p. 46).

A imagem-afecção é o rosto, o *close*. Mesmo que não haja *close* somente no rosto. Deleuze defende a existência de duas subespécies de imagem-afecção: “[...] por um lado, a qualidade-potência expressa por um rosto ou um equivalente”; por outro, “[...] a qualidade-potência exposta por um espaço qualquer” (DELEUZE, 2013, p. 46). O rosto tem dois aspectos, dois polos, é reflexivo ou qualitativo e intensivo ou potente. O rosto reflexivo seria o rosto sem devir, sob o domínio de um pensamento fixo. O rosto torna-se intensivo, além de reflexivo, quando os traços de rostidade escapam do contorno, num jogo intensivo de luz e sombra, exprimindo uma potência pura. O espaço qualquer pode ser definido por duas características: “[...] por um lado, é um espaço tátil, singular, não homogêneo, desconectado [...] por outro, é um espaço de conjunção virtual, puro lugar do possível, que abole as distinções espaciais, permitindo que qualquer plano possa adquirir o estatuto de primeiro plano” (MACHADO, 2009, p. 263).

A imagem-ação “[...] implica um meio real atualizado, que se tornou suficiente, tal que uma situação global vai suscitar uma ação, ou ao contrário, uma ação vai relevar uma parte de situação” (DELEUZE, 2013, p. 46). A imagem-ação é a relação variável entre os dois polos: meios e comportamentos.

Nas imagens-ação, as qualidades e as potências se atualizam ou se efetuam em um meio, isto é, um estado de coisas, em espaços tempos determinados [...] e os afetos se encarnam em comportamentos, isto é, em ações que fazem passar de uma situação a outra, que respondem a uma situação para tentar modificá-la (MACHADO, 2009, p. 263).

A imagem-relação “[...] refere o movimento ao todo que ele exprime, e faz variar o todo segundo a repartição do movimento” (DELEUZE, 2013, p. 47). Mais do que trama de ações, a

imagem-relação se constitui pela cadeia de relações, “[...] é uma imagem que toma como objetos, relações, atos simbólicos, sentimentos intelectuais. [...] Percepção, afecção e ação são cercadas, enquadradas por um conjunto de relações (MACHADO, 2009, p. 268).

Portanto, com Deleuze, teremos seis níveis, tipos, variedades ou espécies de imagens sensíveis aparentes que constituem a imagem-movimento. Relembramos a imagem-percepção, a imagem-afecção, a imagem-pulsão (intermediária entre afecção e ação), a imagem-ação, a imagem-reflexão (intermediária entre a ação e relação), a imagem-relação.

A composição dessas seis imagens, e não três, deduzem a imagem-movimento, mas se a terceiridade (imagem-relação), conforme apontava Peirce, funciona como o fechamento da dedução na imagem-movimento, “[...] tudo acaba com a terceiridade, com a imagem relação, não há nada além disso?” (DELEUZE, 2013, p. 47).

Do ponto de vista da imagem-movimento, “[...] que se vê enquadrada pelas relações que a referem ao todo que ela exprime, de modo que uma lógica das relações parece encerrar as transformações da imagem-movimento determinando as mudanças correspondentes do todo” (DELEUZE, 2013, p. 47), podemos dizer que sim. Contudo, dentro da imagem-movimento podem surgir outros tipos de imagem que paralisam o mecanismo sensório-motor, pois “[...] vimos signos que corroendo a imagem-ação, exerciam também seu efeito numa direção e noutra da corrente, sobre a percepção, sobre a relação, e tornavam a pôr em questão o conjunto da imagem-movimento: são eles, os opsignos e os sonsignos” (DELEUZE, 2013, p. 47).

O intervalo do movimento não era mais aquilo em relação a que a imagem-movimento se especificava em imagem percepção, numa extremidade do intervalo, em imagem-ação na outra extremidade, e em imagem-afecção entre as duas, de modo a constituir um conjunto sensório-motor. Ao contrário, o vínculo sensório-motor fora rompido, e o intervalo de movimento fazia aparecer como tal *outra imagem que não a imagem-movimento* (DELEUZE, 2013, p. 48).

Desse modo, o signo e a imagem invertiam sua relação, já que o signo não presumia a imagem-movimento como matéria que ele representava sob suas formas particulares, ultrapassando os limites da terceiridade de Peirce, dos sistemas das imagens e dos signos, pois os opsignos e os sonsignos realçavam tudo, de dentro. Fazendo estourar a bolha imagem-movimento, “[...] ia surgir toda uma série de novos signos, constitutivos de uma matéria transparente, ou de uma imagem-tempo irreduzível à imagem-movimento, mas não sem relação determinável com ela” (DELEUZE, 2013, p. 48), ou seja, ao completar o circuito da imagem-movimento do cinema clássico, há uma crise, um curto-circuito que aponta para uma nova imagem, bloqueando o

esquema sensório-motor, uma vez que a percepção “[...] não se prolonga mais em ação, mas se relaciona diretamente com o pensamento” (MACHADO, 2009, p. 269).

Às imagens-tempo...

O que Deleuze nos mostra é que há na imagem-movimento um outro tipo de movimento, que foge à centragem, à coordenação-seleção, à construção vertical, que é a aberração de movimento ou movimento aberrante. A aberração de movimento, como anormal no movimento, põe em questão o estatuto do tempo, liberta a imagem cinematográfica de qualquer encadeamento, “[...] opera uma apresentação direta do tempo, revertendo a relação de subordinação que ele mantém com o movimento normal; [...] o que o movimento aberrante revela é o tempo como todo, como ‘abertura infinita’” (DELEUZE, 2013, p. 51), constituindo-se como apresentação direta do tempo.

Mas, longe de o próprio tempo ficar abalado, ele encontra nisso a ocasião de surgir diretamente, e de livrar-se da subordinação ao movimento, de reverter essa subordinação. Inversamente, portanto, uma apresentação direta do tempo não implica a parada do movimento, mas, antes, a promoção do movimento aberrante (DELEUZE, 2013, p. 50).

O movimento aberrante nos faz pensar em questões tanto cinematográficas quanto educacionais. Quando elegemos acompanhar o movimento cineclubista na escola, ventilamos que talvez ali seria um espaço potente para a promoção de movimentos aberrantes, pois buscavam outros tipos de exibição de filmes, fugindo da subordinação dos filmes corriqueiros. Nas exibições que acompanhamos, que usavam o cinema para disparar conversas sobre determinado tema, ouvimos, muitas e muitas vezes, frases vindas de estudantes do tipo: “esse filme não tem final?!”; “onde vocês conseguem esses filmes? ”; “filme esquisito! ”; “filme chato! ”; “por que esse barulho? ”; “onde eu posso assistir esse filme? ”; “esse filme é diferente”; “pesado esse filme! ”.

O estranho atormenta, causa desconforto e, no caso do cineclube, em vez de sua conjuração, são promovidos, propagados, espalhados. Por estarem demasiadamente acostumados à estética do cinema *hollywoodiano*²¹, do cinema imagem-movimento, com figuras e papéis bem

²¹ Não pretendemos generalizar, mesmo o cinema *hollywoodiano* possui movimentos que fogem à centragem, apesar de sua forma régia se guiar pela imagem-movimento do cinema clássico, pelas imagens-clichês, por determinações mercadológicas e, por tudo isso, ser menos afeito à fuga. Não há, porém, garantias sobre os efeitos que um filme pode produzir em um corpo. No caso, pretendemos apenas colocar *Hollywood* como o mais poderoso império de propagação das *imagens-clichês* no contemporâneo.

definidos, heróis e heroínas, narrativa linear, personagens que agem e reagem, cortes racionais, final fechado etc., talvez, por isso, o espanto dos estudantes, ao se relacionarem com outros tipos de imagens cinematográficas. Isso nos instiga. Mas para que ir além da imagem-movimento, do cinema clássico, do cinema contemplação, do cinema *hollywoodiano* na escola?

Para nos relacionarmos mais com outros tipos de imagens que não somente as constitutivas do esquema sensório-motor, da imagem-movimento, das imagens impostas pelo cinema régio, para fazer com que o pensamento saia dos eixos, eixos que o fixam ao lugar comum, para mobilizar outros pensamentos, para poder pôr força em outros modos de subjetivação, para fazer/sentir/surgir imagens óticas e sonoras puras, imagens-tempo, pois, como nos ensina em outro momento Deleuze, não se pensa simplesmente porque possuímos um conjunto sensório-motor, “só se pensa porque se é forçado”.

A “[...] imagem-tempo direta é o fantasma que sempre assombrou o cinema, mas foi preciso o cinema moderno para dar corpo a esse fantasma” (DELEUZE, 2013, p. 56). Foi preciso o cinema moderno reler o clássico para produzir a crise da imagem-movimento. Na escola que acompanhamos, foi preciso o movimento do cineclube, promovendo diferenças em relação às imagens conhecidas, para colocar o pensamento a favor da vida em sua potência criadora. Mas Deleuze, citando Nietzsche, lembra que “[...] nunca é no início que alguma coisa nova, uma arte nova, pode revelar sua essência, mas, o que era desde o início, ela só pode revelá-lo num desvio de sua evolução (DELEUZE, 2013, p. 57).

O que diferencia a imagem-movimento da imagem-tempo é fundamentalmente sua relação com o tempo. A imagem-movimento apresenta o tempo através do movimento, uma representação indireta; na imagem-tempo, há uma apresentação direta do tempo, o tempo liberto do movimento, em estado puro. Deleuze será movido “[...] não só a distinguir situações sensório-motoras e situações óticas e sonoras puras, como também a propor o conceito de imagem-cristal como âmagos da imagem-tempo, pensando o cinema moderno como criação de diferença” (MACHADO, 2009, p. 248).

Deleuze amplia o conceito de imagem-tempo a partir do conceito de imagem-cristal. A imagem-cristal possui uma relação coalescente entre virtual e atual. Deleuze valoriza, nessa imagem, a ideia de circuito. “A imagem-cristal é um circuito entre uma imagem atual e uma imagem virtual distintas, mas indiscerníveis” (MACHADO, 2009, p. 277). A imagem-cristal é o ápice, o ponto crucial das imagens-tempo, expondo a vida e o tempo “[...] em seu desdobramento ou

diferenciação” (DELEUZE, 2013, p. 113). Com seu jogo de espelhos, os apresenta em sua perpétua fundação. A imagem-cristal é o “[...] ponto de indiscernibilidade de duas imagens distintas, a atual e a virtual, enquanto o que vemos no cristal é o tempo em pessoa, um pouco de tempo em estado puro, a distinção mesma entre as duas imagens que nunca acaba de se reconstituir” (DELEUZE, 2013, p. 103).

Antes de sentir situações ótico-sonoras puras ou vislumbrar imagens-cristal no cotidiano escolar, vimos narrativas que, disparadas no desenrolar das conversas no cineclube, difundem pensamentos clichês²², que trabalham em prol do enquadramento em torno de uma subjetivação sujeitada a uma identidade fixa e um pensamento dominante ou mesmo dentro de uma forma de organização escolar que opera em função de um esquema-sensório motor da repetição, não se abrindo, portanto, para novos modos de pensar os saberes e as práticas.

Quando ouvíamos algumas falas sobre as exposições, como *“eu acho importante a exposição e a discussão, mas isso devia ser feito no contraturno, fora do horário regular, porque atrapalha nosso conteúdo”*; *“mais uma vez a exposição atrapalhando minha aula, já tenho pouca aula...”*; *“posso ficar na sala de planejamento durante a exposição que assim adianto minhas coisas?!”* constatamos que são linhas duras do currículo-formal-clichê, operando com suas forças para aprisionar as práticas curriculares aos conteúdos prescritos, às avaliações externas, àquilo que é mais “importante” de se fazer na escola. É a “civilização do clichê”, por isso geralmente percebemos muitos clichês. Precisamos ir mais adiante, estender um pouco mais os sentidos: “[...] se nossos esquemas sensório-motores se bloqueiam ou se interrompem, um outro tipo de imagem pode aparecer: uma imagem ótico-sonora pura, a imagem inteira e sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza...” (DELEUZE, 1985, p. 31). Deleuze ao mesmo passo que argumenta acerca da “civilização do clichê”, indica, também, os atravessamentos que abrem possibilidades de fugas criadoras.

Por um lado, a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isso (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...). Civilização da imagem? Na verdade, uma civilização do clichê, na qual

²² Para Deleuze, “um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa” (DELEUZE, 2013, p. 30), caracterizada pela repetição e identidade, a imagem-clichê seria uma imagem que não força o pensamento a uma diferenciação. A imagem-clichê percorre o senso comum, traçando uma aproximação com a imagem dogmática do pensamento, o domínio delas se constrói, pela repetição de modos dominantes de pensamento, pela representação, pela *rostidade*, em suma, imagens pré-antifilosófica, consensual, óbvia, clichê, dogmática, que não se põe a pensar.

todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem esta sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir: a importância de ser tornar visionário ou vidente (DELEUZE, 2013, p. 32).

Nesse sentido, não seria apostando em um regime orgânico da montagem que conseguiríamos ver corroer os clichês, e sim num regime cristalino. Em *As potências do falso*, Deleuze opõe dois regimes da imagem, um orgânico e outro cristalino, que se diferenciam em relação a sua descrição, narração, narrativa.

No que tange às descrições orgânicas, que supõe independência de seu objeto, o meio é posto como independente da descrição que a câmera faz dele, e se vale por uma realidade preexistente (situações sensório-motoras). Portanto, a descrição orgânica pressupõe uma situação, uma realidade, “[...] é um regime de relações localizáveis, de encadeamentos atuais, causais. [...] Inclui o irreal, a lembrança, o sonho, o imaginário, mas por oposição” (DELEUZE, 2013, p. 156).

Nas descrições cristalinas, a descrição constitui seu objeto, o substitui, cria-o e apaga-o a um só tempo. Elas remetem a situações óticas e sonoras desligadas de seu prolongamento motor. “No regime cristalino: o atual está cortado de seus encadeamentos motores, ou o real de suas conexões legais, e o virtual, por sua parte, se exala de suas atualizações, começa a valer por si próprio” (DELEUZE, 2013, p. 156). Esses dois modos de existência, o atual-virtual e o real-imaginário aglomeram-se num circuito, correndo um atrás do outro, trocando de papel, se tornando indiscerníveis. Agora “[...] poderemos falar com precisão em imagem-cristal: a coalescência de uma imagem atual e de sua imagem virtual, a indiscernibilidade das duas imagens distintas” (DELEUZE, 2013, p. 156).

Se a narração, conforme aponta Machado (2009, p. 284), é “[...] uma forma de contar história”, a narração orgânica é uma narração verídica, que visa à verdade, que se pretende verdadeira, em que o tempo é objeto de uma representação indireta do movimento na medida em que resulta da ação, dependente do movimento e é concluído no espaço, sob um tempo calculado, cronológico. Ela “[...] consiste no desenvolvimento dos esquemas sensório-motores segundo as quais as personagens reagem a situações, ou então agem de modo a desvendar a situação” (DELEUZE, 2013, p. 157).

Bem diferente, a narração cristalina se constitui de situações óticas e sonoras puras, nas quais os personagens não podem reagir, pois precisam conseguir “enxergar” o que há na situação, pois ela implica o desmoronamento dos esquemas sensório-motores. Será o regime dos falsos *raccord* (cortes), em que a “[...] narração cristalina vai quebrar a complementaridade do espaço hodológico vivido e do espaço euclidiano representado” (DELEUZE, 2013, p. 158).

A narração cristalina deixa de lado o desejo de verdade do regime orgânico para se tornar falsificante, contrária à forma do verdadeiro que é unificante, que tende a uma identificação. A potência do falso requer multiplicidade. “As anomalias de movimento, os movimentos anormais, falsos, produzidos por um tempo crônico, não cronológico, ganham independência, tornando-se essenciais em vez de serem acidentais ou eventuais, como na narração orgânica” (MACHADO, 2009, p. 285).

Além dos níveis de descrição e narração para definir o regime cristalino, Deleuze também parte da narrativa. Associada à imagem-percepção em sua dupla face subjetiva e objetiva, poderíamos pensar a narrativa orgânica como desenvolvidora de dois tipos de imagens, as objetivas e as subjetivas, e “[...] a narrativa cristalina como a que questiona a distinção do objetivo e do subjetivo, mas também sua identificação. Deleuze chama de narrativa cristalina uma “pseudonarrativa”, uma simulação que destrona a narrativa veraz”. (MACHADO, 2009, p. 286-287). Assim como a descrição cristalina não pressupõe uma realidade preexistente, a narração também não remete à verdade. Nesse ponto, Deleuze é inspirado em Nietzsche e sua profunda crítica ao modelo de verdade. As potências do falso em detrimento das do regime de verdade podem nos levar a pensar algumas questões curriculares.

Como intensificar as potências do falso na escola para deslocar os currículos-vidas de um modelo dogmático do pensamento? Como o ato de fabulação poderia provocar as pesquisas a uma diferenciação? Muitas pesquisas folheadas de verdade, a partir do olhar régio e distanciado do pesquisador, dedicam grande força a apresentar as imagens-carências das escolas, pois assim, apontando-as, talvez serão resolvidas. Alguns professores, ao depararem com escolas localizadas em bairros de vulnerabilidade social e/ou com corpo estudantil de comunidades periféricas (como a escola que acompanhamos), acabam classificando-as como escolas ruins. Muitos, ao assumirem-nas ou terem de assumir, às vezes se fecham àquilo que emerge, por conta das carências — “supostas”, “preexistentes”.

Não se trata de obscurecer de todo as faltas, mas talvez precisássemos “artistar” na escola para nos expor a uma potência que está para além da verdade ou da identidade ou do bem e do mal. Só o artista criador é capaz de vulcanizar a potência do falso a um grau que se efetua não mais na forma, mas na transformação. “O artista é criador de verdade, pois a verdade não tem de ser alcançada, encontrada nem reproduzida, ela deve ser criada”. (MACHADO, 2009, p. 286), como tem ocorrido no movimento do cineclube na escola.

Por isso, reafirmamos nosso desejo minoritário²³ de acompanhar e problematizar os potenciais estéticos, ético-políticos e os movimentos de criações curriculares em meio às redes de conversações com as imagens cinematográficas no cineclube, como força micropolítica de microagulhamentos que têm uma potência de fissurar, deslocar, movimentar, fabular, criar outros *pensamentos-currículos-escolas-vidas*.

Procuramos nos distanciar da ideia de imagem e pensamento do cinema clássico, da imagem-movimento, dos esquemas sensorio-motores, do regime orgânico; buscamos, em contrapartida, nos aproximar das intenções/ideias do cinema moderno, da imagem-tempo, para poder ver/ouvir/sentir imagens ótico-sonoras puras, imagens-cristal com toda a sua função fabuladora, como multiplicidades que se opõem ao modelo de verdade, de linearidade, de identidade, para “[...] quebrar o curso ou a sequência empírica do tempo, a sucessão cronológica, a separação do antes e do depois” (DELEUZE; 2013, p. 188) para que possamos “[...] restituir-nos a crença no mundo: é este o poder do cinema moderno” (DELEUZE, 2013, p. 207) e do cineclube na escola.

É nesse sentido que outro conceito, cunhado por Deleuze e Guattari (2012) nos interessa, o de “máquina de guerra”, que se constitui como uma força não conjuntiva, mas disruptiva; não unificadora, mas multiplicadora; não sedentária, mas nômade, deslizando sobre um espaço liso na tentativa produzir uma fuga, de se desterritorializar do espaço estriado e seus bloqueios. As máquinas de guerra engendradas num sem números de fluxos heterogêneos produzem

²³ “A tribo-raça só existe no nível de uma raça oprimida, e em nome de uma opressão que ela sofre: só existe raça inferior, minoritária, não existe raça dominante, uma raça não se define por sua pureza, mas, ao contrário, pela impureza que um sistema de dominação lhe confere” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 52). “O conceito de minoritário não está ligado a tamanho, mas ao que uma minoria faz como resistência e singularização em um contexto de práticas discursivas e práticas não discursivas maiores” (CARVALHO, FERRAÇO, 2014, p. 157). Há nele, inclusive, uma recusa de sua inscrição nas formas dominantes, seja no cinema, na literatura, na pintura, nas pesquisas etc.

resistências em meio ao campo minado modelador de caminhos. Mas quem inventou a máquina de guerra?

Os nômades inventaram uma máquina de guerra contra o aparelho de Estado. Os nômades, segundo Deleuze e Guattari (2012), desenvolveram-se distantes do Estado não pelo atraso “evolutivo” ou “civilizatório”; não eram sociedades sem Estado; ao contrário, “sociedades contra-o-Estado, organizando mecanismos que conjuravam a forma-Estado, que tornavam sua cristalização impossível” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 127) constituem a máquina de guerra contra a máquina sobrecodificante ou significante do Estado. Elas são invenções nômades contra o aparelho do Estado que age por captura.

Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irredutível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte [...]. Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como trai o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. Testemunha de uma outra justiça, às vezes de uma crueldade incompreensível, mas por vezes também de uma piedade desconhecida [...] que ultrapassa tanto as dualidades de termos como as correspondências de relações. Sob todos os aspectos, a máquina de guerra é de uma outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que o aparelho de Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 12-13).

Note-se, não é a guerra objeto ou condição da máquina de guerra, mesmo que, ao acompanhá-la, a guerra possa vir como “suplemento”²⁴ ou objetivo segundo, uma vez que está obrigada a destruir a forma-Estado com o qual entra em choque. O que Deleuze e Guattari (2012, p. 117) expõem é que, na essência, a máquina de guerra não tem por objeto a guerra, “[...] mas o traçado de uma linha de fuga criadora, a composição de um espaço liso e o movimento dos homens nesse espaço”.

A guerra é a fuga às máquinas sobrecoficantes do Estado, do capital, não é a batalha. É a disposição para produção de segmentaridades flexíveis que impedem a cristalização dos poderes sedentários dominantes, impulsionando devires minoritários, coletivos, articulados. Assim sendo, pensando a máquina de guerra na escola, ela seria o “[...] elemento que causa fragmentação contínua do espaço social, impedindo a formação de centralização política nas

²⁴ Deleuze e Guattari (2012, p. 190) trazem o exemplo da aventura de Moisés ao sair do Egito, lançando-se no deserto, sob inspiração do passado hebreu nômade para demonstrar a guerra como suplemento da máquina de guerra.

decisões curriculares, assim como a redução da vida acadêmica escolar a relações de saber-poder hierarquizados” (CARVALHO, FERRAÇO, 2014, p. 156).

Se é verdade que há sempre o risco de sermos, por vezes, capturados, é verdade também que há possibilidades de fugas. É interessante quando podemos conferir usos desviacionistas e subversivos nos *espaçotempos* da escola. Num dia qualquer, em uma reunião no cineclube, recebemos a notícia: “o diretor pediu para prepararmos uma mostra para a semana da família”, alguém ressalta, “tudo bem, vamos falar de família, sim, mas todas as formas de famílias, quem é criado pelo pai e pela mãe, quem é criado só pela mãe, pela tia, pela avó, quem é criado por dois pais ou duas mães, e os filmes serão nesse sentido”. Os estudantes não sucumbem a uma forma de exibição que opera por clichês e problematizam o que será exibido, traçando outros roteiros que criam aberturas para outros movimentos curriculares.

É a constituição de um corpo-escola como máquina de guerra. Os nômades a inventam, mas é o conjunto de características do nomadismo que definem o nômade e a própria essência da máquina de guerra. A máquina de guerra não é exclusividade dos nômades, pois, segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 117) “[...] um movimento artístico, científico, ‘ideológico’, pode ser uma máquina de guerra potencial, precisamente na medida que traça um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento”. Um movimento cineclubista que, por meio de imagens cinematográficas, pretende colocar o pensamento em movimento dentro de um coletivo escolar pode também se constituir como uma máquina de guerra.

Os processos de aprender e ensinar não se reduzem aos livros didáticos, extrapolam o esperado, produzindo desvios, enredando novos modos de compor uma aula, causando fissuras na didática magna da aula expositiva e, “[...] no caso dos currículos, significa movimento de criação, pois não visa à formação de outro modelo curricular a ser imposto” (CARVALHO, FERRAÇO, 2014, p. 156), lançando outros possíveis.

Ao longo de uma grande história, o Estado foi o modelo do livro e do pensamento: o *logos*, o filósofo-rei, a transcendência da Idéia, a interioridade do conceito, a república dos espíritos, o tribunal da razão, os funcionários do pensamento, o homem legislador e sujeito. É pretensão do Estado ser imagem interiorizada de uma ordem do mundo e enraizar o homem. Mas a relação de uma máquina de guerra com o fora não é um outro "modelo", é um agenciamento que torna o próprio pensamento nômade, que torna o livro uma peça para todas as máquinas móveis, uma haste para um rizoma (Kleist e Kafka contra Goethe) (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p.35).

Assim, as imagens cinematográficas nas redes de conversações no cineclube como máquina de guerra são, antes de qualquer coisa, anti: antissegmentaridade, antissedentaridade, antirrostitidade, antiaparelho de Estado. Quando falamos de máquina de guerra, estamos falando de invenções que circulam fora dos palácios que configuram as máquinas-Estado, fora de *Hollywood*, e em oposição a eles, que fazem o tempo perdurar entre as segmentaridades da vida.

A máquina de guerra” não é para defender, nem para atacar, mas para atravessar, para abalar, para quebrar, para demolir, com uma potência fabuladora de fazer desmoronar os modelos de verdade. Desse modo, acreditamos no potencial de fabricar com as imagens cinematográficas, nas redes de conversações tecidas no cineclube, uma geopolítica de máquinas de guerra, que quebrem as linhas duras da *rostitidade*, dos clichês petrificados no corpos-escola, que produza um *devir-revolucionário*, para que possamos ver/ouvir/sentir uma enxurrada de imagens-tempo em todas as suas variações e em todas as suas composições.

O mar, a terra e o ar são os espaços lisos por excelência, espaços abertos. Já no rio existe um ritmo mensurado pelas margens que o comprimem; manguezais com suas franjas cadenciam seu fluxo; há um quê de espaço estriado; mas há também um ritmo sem medida, a cachoeira, que, ao lançar suas águas do penhasco, a lâmina d’água faz erodir as margens subjacentes e cortar até mesmo a mais dura das rochas. A cachoeira é um lugar onde a água flui, imponderável, como num espaço liso.

5.2 SEGUNDA QUEDA D'ÁGUA: CARTOGRAFIAS DO DESEJO DE UM DEVIR MULHER

O bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra e que compõe com elas uma potência sempre maior, aumentando sempre a potência de viver, abrindo sempre novas “possibilidades”. (DELEUZE, 1985, p. 173)

Imagem 11 – Fachada lateral da escola



Fonte: Acervo Cineclube Valente (2019).

Por que o nome do cineclube é Valente?

A escola estava com risco de demolição, quando o cineclube estava sendo fundado. Os meninos estavam com a demanda de ir para rua protestar, chamar a comunidade e juntar os representantes das oito comunidades que a escola atende. De repente, estava todo mundo ali numa mobilização para que a escola ficasse em pé. Ué que nome vai ter o cineclube? Alguém sugeriu, Valente né!? A gente está lutando pra caramba para manter a escola em pé. Então surgiu daí o nome Cineclube Valente!

Antes de enredarmos o desenvolvimento desta queda d'água, precisamos fazer algumas pontuações. A primeira é que o Cineclube Valente que acompanhamos atua desde 2016 na escola, com exibições mensais. A questão do nome do cineclube e da demolição da escola deixou outra questão no ar: a escola ainda teria o risco de ser demolida? Tentamos capturar, principalmente de professores da escola, algumas falas que nos ajudassem a compreender a situação: *desde de que entrei aqui, essa escola está para ser derrubada*"; *“o Estado não quer ela aqui, essa área é valorizada*"; *“já perdemos uma parte da escola para a Secretaria de*

Educação”; “antes tínhamos mais de 20 salas aula, hoje em dia apenas 10, é uma estratégia para fechar a escola”; “quando abrir remoção eu vou sair, não vou esperar para ver no que vai dar”.

Ficamos pensando como é, para aqueles trabalhadores e trabalhadoras, profissionais que dedicam a vida à educação, ficar à mercê de interesses políticos e econômicos. No período de quase dois anos que acompanhamos as atividades do cineclube, a escola começou uma reforma interna, mas não terminou. Começou uma externa, também não terminou. Lateralmente foi traçada uma nova via, que tomou uma parte da escola para a sua construção, a nova via facilitaria (duplicaria) o acesso para uma das escolas privadas mais caras para se estudar na capital. Essa via, sim, foi concluída.

Entremeados a tantos afetos tristes, há também agenciamentos noutras direções, que possibilitam a alegria de afirmar uma vida bonita, que cria e fabula outros possíveis na escola, nos currículos, nos processos de aprender e ensinar, mesmo em meio àquilo que tenta obstruí-la, destruí-la. Portanto, é importante cartografar que movimentos potencializam “a aprendizagem inventiva de professores e alunos em composições curriculares que se constituam como “artes de saber e de fazer” o coletivo escolar? Quais os possíveis para a superação de um ensino dogmático que predominam nos currículos escolares?” (CARVALHO, 2017, p. 7).

Nossa intenção, neste fluxo, foi produzir uma cartografia dos movimentos alegres que, por meio das imagens cinematográficas no cineclube, pensam/criam outros currículos no cotidiano escolar, problematizando os efeitos das exposições nas redes de conversações com estudantes e professores e seu potencial para expandirem os processos de aprender e ensinar e para fabular outros modos de subjetivação na escola. Nesta queda d’água, com o intuito de intensificá-la, duplicaremos a queda, apresentando a cartografia de duas exposições que acompanhamos em anos diferentes — 2018 e 2019 —, mas sobre a mesma temática, o Dia Internacional da Mulher.

5.2.1 Sessão 001

A primeira exposição do ano de 2018 ocorreu no mês de março. A mostra que acompanhamos²⁵ teve como temática o dia internacional da mulher. O curta escolhido e o roteiro planejado para

²⁵ Durante as exposições que acompanhamos, buscamos compor com o cineclube e com a escola, auxiliando naquilo que estivesse ao nosso alcance. Desejávamos re-forçar, no sentido de colocar mais força, os

a exibição e para disparar as conversas tinham como intenção discutir questões sobre a desigualdade de gênero, o assédio e o machismo, presentes na escola e na vida dos estudantes.

Naquele dia, os cineclubistas e nós chegamos à escola pelo menos uma hora antes da sessão, todos apreensivos e ansiosos pelo encontro. Mesmo com todo o *script planejado*, medos, fios de tensões atravessavam nossos corpos. Ao passo que íamos organizando cadeiras, meio que em um semicírculo, preparando o projetor, o som, as incertezas nos percorriam, as dúvidas rebuliam, “*que conversas emergirão com essas cinematográficas?*”; “*será que a turma vai participar?*”; “*Será que vai ser bom?*” Eis que o sinal tocou e nos prostramos a aguardar, desassossegados, os demais estudantes e professores convidados a assistir conosco ao curta-metragem.

Os alunos chegavam, iam ocupando as cadeiras de trás, dos lados, de maneira rizomática iam compondo e estabelecendo novos arranjos ao semicírculo que havia sido delineado por nós. O espaço cedido pela escola para a exibição é o mesmo onde acontecem as aulas de reforço do contraturno e que também serve de depósito de livros. O lugar é o mesmo, mas os agenciamentos são sempre outros, muitos, incontroláveis, intempestivos.

movimentos tecidos no cotidiano escolar. Pedindo licença ao entrar e agradecendo ao sair. Sem intenção de roubar o protagonismo. Ao acompanhar, tentamos capturar imagens e narrativas que deslocassem o pensamento, para desenhar as linhas intensivas que atravessavam os encontros. No entanto, ressaltamos que, às vezes, nós e eles se misturam na escrita, que não se pretendeu linear ou sequencial.

Imagem 12 – Exibição do curta metragem “Dentro de casa” 01



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Imagem 13 – Exibição do curta metragem “Dentro de casa” 02



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O curta-metragem *Dentro de casa*²⁶ (2016), dirigido por Yasmin Nolasco, narra a história de um relacionamento abusivo, em que o marido, utilizando-se de uma série de estratégias de

²⁶ O curta-metragem *Dentro de Casa*, dirigido por Yasmin Nolasco, ganhou o prêmio Troféu Vitória de Melhor Filme (Prêmio do Júri Popular) do 23º Festival de Cinema de Vitória. Disponível em

violências psicológicas, faz com que a esposa (Paula) fique reclusa em casa, subjugada, sem poder comungar da vida social com suas amigas. Mascarando-se de preocupação, exerce forte controle sobre ela, enquanto ele vive a vadiar pelas noites. Além do enclausuramento imposto à mulher, ele com frequência a desqualifica, deprecia, menospreza, destacando o adjetivo “doida”, atribuído a diversas vezes à personagem pelo homem. Nesse caminho, a história parece que teria um desfecho trágico ou dramático, porém a personagem cresce diante dos espectadores em sua luta contra um relacionamento machista/abusivo. Um livro de *Simone de Beauvoir*, emprestado por uma amiga, será agenciador de uma cisão. Ao lê-lo, Paula mobiliza forças para se rebelar diante daquilo que diuturnamente a aflige, esgotando sua vida, e rompe o relacionamento com o marido numa discussão fulgurante. Ele vai embora. Ela o abandona, como numa linha de fuga que corta o nó e cria novas possibilidades de percursos para ambos.

Nesse curta-metragem, convém pensar na relação de Paula com o livro, como um agenciamento que produz força para deslocar a personagem do lugar de sujeição, “[...] ou sobre a possibilidade de pensar um livro como agenciamento de diferentes modos de inventar a amizade e a vida” (CARVALHO, FERRAÇO, 2012b, p. 13). E se admitimos a possibilidade do livro como agenciamento que pode expandir a força de movimentos de desenclausuramento, de desterritorialização, poderemos estender esse entendimento para os filmes, as conversas, os encontros, como “agenciamentos coletivos de enunciação” capazes de aumentar nossa potência de agir, multiplicando nossa alegria dentro do rio-escola.

Para Guattari, os processos de subjetivação são coletivos e são os “agenciamentos coletivos de enunciação” os elementos que os produzem. Esses processos não estão centrados nem em agentes individuais, nem grupais. Todos “[...] esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual, [...] quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal” (ROLNIK; GUATTARI, 1986, p. 31), operando juntamente com os “equipamentos coletivos” do Estado, de mídias, em sua função ampliada, como máquinas de construção da subjetividade capitalística.

A partir da leitura de Guattari, Gallo (2012) aponta que, assim como as demais instituições da sociedade capitalística, a escola — e o currículo, por extensão —, operam como equipamentos coletivos por meio de agenciamentos de enunciação, portanto, como máquina de subjetivação.

(<http://eshoje.com.br/festival-de-cinema-de-vitoria-consolida-espaco-exclusivo-para-producao-audiovisual-feminina/>). Acesso em: 17 jul. 2019.

Com a noção de equipamento coletivo escolar, operando por agenciamentos de enunciação, Guattari nos leva a compreender o currículo, em seu sentido mais amplo, como máquina de subjetivação. O currículo é o território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto dos agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações de vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes (GALLO, 2012, p. 215).

Portanto, se a *forma-território* escola, o currículo, se constituem como máquinas de subjetivação macro/micro social, é importante induzir outras *forças*, “[...] compreendermos os jogos de subjetivação levados a cabo pelos equipamentos coletivos escolares para que alguma resistência seja possível” (GALLO, 2012, p. 216).

Desse modo, se a escola e os currículos estão entre *formas-forças* de múltiplos agenciamentos, ao mesmo passo que há *formas* duras assentadas numa subjetivação capitalística, há *forças* que deslizam, fraturando as pedras, para escorrer por um rio liso. “É claro que, para isso, um currículo precisa de outros pensamentos, raciocínios; ele necessita de uma outra lógica” (PARAÍSO, 2015, p. 50).

Ao contrário de uma territorialização dos indivíduos, subordinada a um modo de subjetivação dominante, estamos procurando, com as imagens cinematográficas e com o cineclube, pensar/acompanhar/apostar em produções curriculares que investem na possibilidade de mudanças e metamorfoses. Em “[...] um currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem ‘deformar’ as formas de um currículo, instaurando o movimento que é fundamental para o aprender” (PARAÍSO, 2015, p. 50), a força do/no movimento pode desordenar modelos, desconstruindo modos de subjetivação, funcionando como máquina de criação na escola.

Com o término do curta-metragem, os estudantes que conduziam a exibição do cineclube trouxeram alguns dados para apresentar estatísticas brasileiras sobre desigualdade de gênero, para *fazer pensar* com os demais um paralelo de problemáticas que tensionam o cotidiano das inúmeras redes nas quais transitam as mulheres-estudantes. Temas como a misoginia, as políticas de proteção à mulher, a violência doméstica, a desigualdade de gênero, o assédio foram

bastante comentados durante as conversas²⁷. Seguem algumas narrativas²⁸ de estudantes e professores naquele *espaçotempo* de proliferação de vozes e sentidos múltiplos.

- *Tem mulher que nunca ouviu falar sobre isso. Lei Maria da Penha?! Ela está tão acostumada que não sabe. No passado era muito normal essa violência. Existem muitas mulheres que denunciam, mas não é só a questão de denunciar, é a educação do homem.*

- *As políticas de proteção a mulher, a lei Maria da Penha não protege a mulher. O cara bate na mulher e não acontece nada.*

- *Aí depois é solto e mata logo (riso).*

- *Acontece muito e não só aqui no Brasil, mas em muitos países e não é engraçado! Tem alguns meninos que estão rindo, mas isso não é engraçado, são temas sérios que afetam as mulheres. A lei Maria da Penha é importante porque até então não havia nenhuma, a mulher estava desprotegida. Foi uma iniciativa mas tem que melhorar muito.*

- *Como professora me incomoda muito algumas brincadeiras feitas por alguns, e isso é sério! Piadinhas nos corredores. Que as vezes a gente não tem nem ânimo de discutir, de chamar atenção.*

- *Muitas mulheres não saem de casa mesmo diante da violência porque são dependentes do marido, o marido que paga comida, tudo. A mulher tem que se colocar, tem que estudar, a mulher tem que se impor. Eu ensino meu filho a respeitar as meninas.*

- *No filme que a gente viu, o homem prende a mulher dentro de casa e não deixava ela sair. Ela tem que ter o direito de sair, de viver. A mulher é livre! Alguns homens acham que estão acima das mulheres.*

- *Às vezes eu chamo minha mãe de doida.*

Salientamos, a partir de Foucault (2007), que os discursos são produzidos num emaranhado de regras, mecanismos de poder aos quais nossas práticas sociais e culturais estão inseridas. Dessa maneira, cada campo do saber vai sendo constituído por regimes de verdades (tipos de discurso que acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; mecanismos e instâncias que colaboram para enfatizar os enunciados que são legitimados).

A partir das narrativas elencadas e com Foucault (2013), afirmamos que as práticas discursivas são práticas de poder, pois o discurso é um conjunto de pensamentos produzidos nas relações de poder entre indivíduos que defendem e legitimam as ideias dominantes de uma determinada época, mas que não são simplesmente modos de fabricação de discursos, embora vão se constituindo por meio dos esquemas de comportamentos, das instituições, e das formas pedagógicas e curriculares que as impõem e as mantêm (SILVA; MOREIRA; FERNANDES, [2019?], p. 5). Por isso, cabe indagar: que enunciações se distanciam dos “regimes de

²⁷ As conversas são uma de nossas metodologias. O cineclube, *grosso modo*, se caracteriza — como já apontamos de modo mais detalhado em seção anterior — por exibições seguidas de debates, que se pretendem de maneira horizontal, sobretudo durante as discussões. Acreditamos que podemos aproximar sem prejuízo os “debates horizontais” da “técnica da conversa”, pois ambos se constituem como um modo de fazer que carregam semelhanças.

²⁸ Não apresentaremos os nomes dos estudantes e professores, pois entendemos os enunciados como coletivos, produzidos num emaranhado de relações de poder. Interessa-nos mais problematizá-los.

verdades”? Quais enunciados nas redes de conversações apontam para outros modos de subjetivação no cotidiano escolar?

Elencamos alguns trechos que nos afetam nas conversas engendradas. Duas falas que se distanciam, a princípio: na primeira, destaca-se o riso diante de uma situação dramática que afeta muitas mulheres no país, quando o estudante comenta sobre o fracasso das políticas de proteção à mulher. Na seguinte, uma rápida interpelação de uma estudante, que não deixa a fala disparada passar despercebida, como se ninguém tivesse ouvido; por mais perversidade que aquela fala pudesse representar, ela a considera, manifestando que “*não é engraçado*” uma mulher ser assassinada e que, apesar dos percalços das formas de proteção, elas precisam ser impulsionadas e não abandonadas.

Essa estudante também nos põe a pensar nossa prática como professores e estudantes no cotidiano escolar. Como reagimos às “piadinhas”? Deixamos passar despercebidas —como na fala da professora “*às vezes a gente não tem nem ânimo de discutir*”? Ou buscamos problematizá-las, desnaturalizá-las, para que possamos *pensarcriar uma realidade menos morta*²⁹ — como diz o músico, e uma escola mais viva, generosa e solidária.

Como podemos sentir, algumas narrativas têm o poder de propagar afetos tristes que alimentam o esquema sensório-motor, como na fala misógina do estudante ou na enrijecida da professora, que não tem mais ânimo de “reagir”. A máquina abstrata e sobrecodificante é molar e age fortemente por captura, não quer a guerra, a preocupação dela é pela conservação e perpetuação de instâncias de poder (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Conforme a fala do estudante, há uma vontade de preservação do molde discursivo dominante machista e, assim, seu enunciado como máquina de *rostidade* age pela conservação.

Ao mesmo passo, as imagens cinematográficas e algumas narrativas se constituíam como blocos de enunciados/agenciamentos coletivos que colocavam em choque o circuito da representação, da mesmidade que sufoca, apontando para o desejo de se metamorfosear. Como no grito de uma estudante, afirmando “*a mulher é livre!*”, ou a quebra do riso da morte rapidamente interpelado pela estudante que com sua narrativa falsificante destrona a narrativa verídica do riso vil, paralisando o esquema sensório-motor. É preciso que haja a guerra para isso, à conservação só interessa a sujeição.

²⁹ Trecho da música *Cálice*, de Chico Buarque.

E as conversas continuaram numa espiral crescente, potente e incontrolável, discutindo desde o direito de se vestir de maneira qualquer, ao assédio, aos padrões...

No caminhar das múltiplas teias de diálogos tecidos, atravessados, engendrados, problematizados, já num final de conversa, ao serem questionados sobre como a exibição/oficina auxiliaria a pensar o cotidiano escolar, alguns estudantes colocaram num papel para nós.

- Essa oficina tratou de assuntos muito importantes e presentes na sociedade, e que infelizmente não ganham a atenção necessária. Eu achei que a oficina foi necessária para esclarecer o mundo feminino na cabeça dos meninos, pois eles não param para pensar no assunto, como que as “piadinhas” de cotidiano deles nos afetam, e que sem querer apenas um olhar já nos deixam constrangidos.

- A exibição foi necessária para fazer os meninos pensarem e refletirem sobre como que as ações deles nos afetam. Me fez pensar que podemos nos expressar e falar de assuntos que ocorrem muito na sociedade.

Com as conversas enredadas, sentimos a força que há no encontro com as imagens cinematográficas, com os estudantes e os professores, com o cineclube para *fazerpensar* diferencialmente ao que se pensava em relação a uma série de questões que afetam principalmente as estudantes na escola-vida; para produzir enunciados que se distanciem dos “regimes de verdades”; para desterritorializar os currículos e a escola.

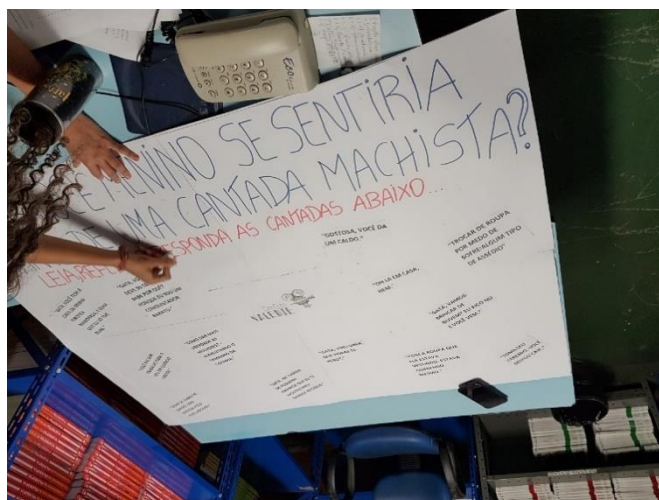
É preciso potencializar outros modos de aprender e ensinar que se constituíram como “artes de saber e de fazer” com o coletivo escolar; estimular outros modos de subjetivação; dissolver os modelos dogmáticos de aprendizagem dos currículos escolares e impulsionar outros currículos, que possibilitam um encontro com “*assuntos muito importantes e presentes na sociedade, e que infelizmente não ganham a atenção necessária*”, como *práticas subversivas que movem os estudantes a “pensarem e refletirem sobre como que as ações deles nos afetam”* para assim aumentarem nossa alegria e com ela nossa potência de agir, de todos e de cada um.

Um processo contemporâneo de singularização, de constituição de si mesmo no coletivo, passa pela resistência a essa subjetivação capitalística, que investe na mesmidade individualizada, reafirmando a possibilidade da diferença, da variação, da metamorfose. Se o currículo é máquina de subjetivação, operando na conformidade com a sociedade capitalística, é também campo de conflitos, de resistência, de variação. Se o currículo é tomado por uma escola-aparelho-de-Estado, também pode ser instrumento para uma escola-máquina-de-guerra (GALLO, 2012, p. 216).

Para o final da sessão, os estudantes responsáveis pela condução da exibição prepararam uma segunda ação, em que um cartaz, com o título “*como você menino se sentiria diante de uma cantada machista? Leia e responda as cantadas abaixo*”, deveria ser preenchido com as

respostas após as conversas. No entanto, devido ao avançar da hora, as conversas foram interrompidas pelo sinal do final da aula, de modo que o cartaz foi deixado em um mural na escola. Perguntamos se eles ficaram chateados por não ter tido tempo para esta parte da oficina, mas, segundo os cineclubistas “*não tem problema, a gente prepara essa outra dinâmica para se a turma não falar nada*”.

Imagem 14 – Cartaz – Dia Internacional da Mulher



Fonte: Acervo pessoal (2019).

5.2.2 Sessão 002

Lutar contra o sistema de julgamento: não existe valor superior à vida, a vida não tem de ser julgada, nem justificada, ela é inocente, tem a “inocência do devir”, para além do bem e do mal (DELEUZE, 2013).

No ano de 2019, os integrantes do Cineclube Valente decidiram coletivamente trabalhar com curtas-metragens desenvolvidos no estado do Espírito Santo, produzidos por realizadores capixabas, com o intuito de valorizar a produção cinematográfica local.

A princípio, pressupomos que essa opção implicaria na redução do leque de opções de filmes e, por conseguinte, na perda da qualidade das exhibições. Nada é tão equivocado quanto uma visão colonizada. Estávamos enganados e capturados. Os estudantes possuem uma vasta rede de contatos com outros cineclubes capixabas e conseguem, por meio dessa rede, filmes que nós, pesquisando na *internet*, talvez não encontraríamos.

Sobre isso, podemos/devemos levantar algumas questões. É muito interessante valorizar que haja redes de cineclubes que se articulam com trocas de filmes e intercâmbios, ampliando a força da máquina cineclubista, porém a dificuldade de encontrá-los e a exclusividade desses filmes a essas redes ou a festivais assistidos por grupos seletos de pessoas reduzem muito a potência de propagação desses filmes. Notamos que alguns dos filmes exibidos estiveram em festivais há mais de dois ou três anos, saíram de circulação e não foram disponibilizados na maior das redes, a *internet*. Uma pena. Desejamos que os produtores/cineastas desse cinema *menor*, que produzem outros tipos de filmes, interroguem essa prática, para que professores tenham acesso a eles, para que possam lançar, a todo tempo, os filmes nas escolas, para afetar e serem afetados por/com eles.

A primeira exibição do ano foi no mês de março, de 2019. A mostra preparada foi intitulada *Por Elas*³⁰ e teve como temática o Dia Internacional da Mulher e a relevância de discutir temas transversais que percorrem e atravessam o cotidiano dos jovens *dentrofora* das escolas, conforme na anterior. O intuito é o mesmo, mas os filmes, os encontros, os *espaçostempos*, o público, são outros.

³⁰ A mostra *Por Elas* foi preparada com muito cuidado, com a seleção de curtas-metragens que fossem capixabas, produzidos por cineastas mulheres. Foi enviado convite para as realizadoras dos filmes selecionados para participarem das conversas no dia das exibições nas escolas. Essa mostra foi exibida em quatro escolas diferentes, a convite de diferentes professores que conheciam as atividades desenvolvidas pelo cineclube. Das escolas onde ocorreu a mostra, em duas delas as exibições aconteceram para estudantes de ensino médio; uma para estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); outra para estudantes do ensino fundamental (EF). Algumas adaptações foram feitas para a exibição com os estudantes da EJA e do EF. De 2018 para 2019, notamos uma complexificação dos modos de preparação das exibições.

Imagem 15 – *Folders* para divulgação da atividade nas escolas

Fonte: Acervo cineclub Valente (2019).

A mostra *Por Elas* foi preparada pelos estudantes que compõem o Cineclub Valente e a professora que coordena o projeto, além de alguns colaboradores externos. O projeto é desenvolvido em uma escola pública, no contraturno dos estudantes. A escolha dos curtas e das perguntas que orientaram o debate são feitas de maneira coletiva — desde a pesquisa até a votação dos curtas que irão para a exibição —, com pesquisa a acervos fílmicos *online* ou outros indicados pelas redes de colaboradores que compõem com o cineclub.

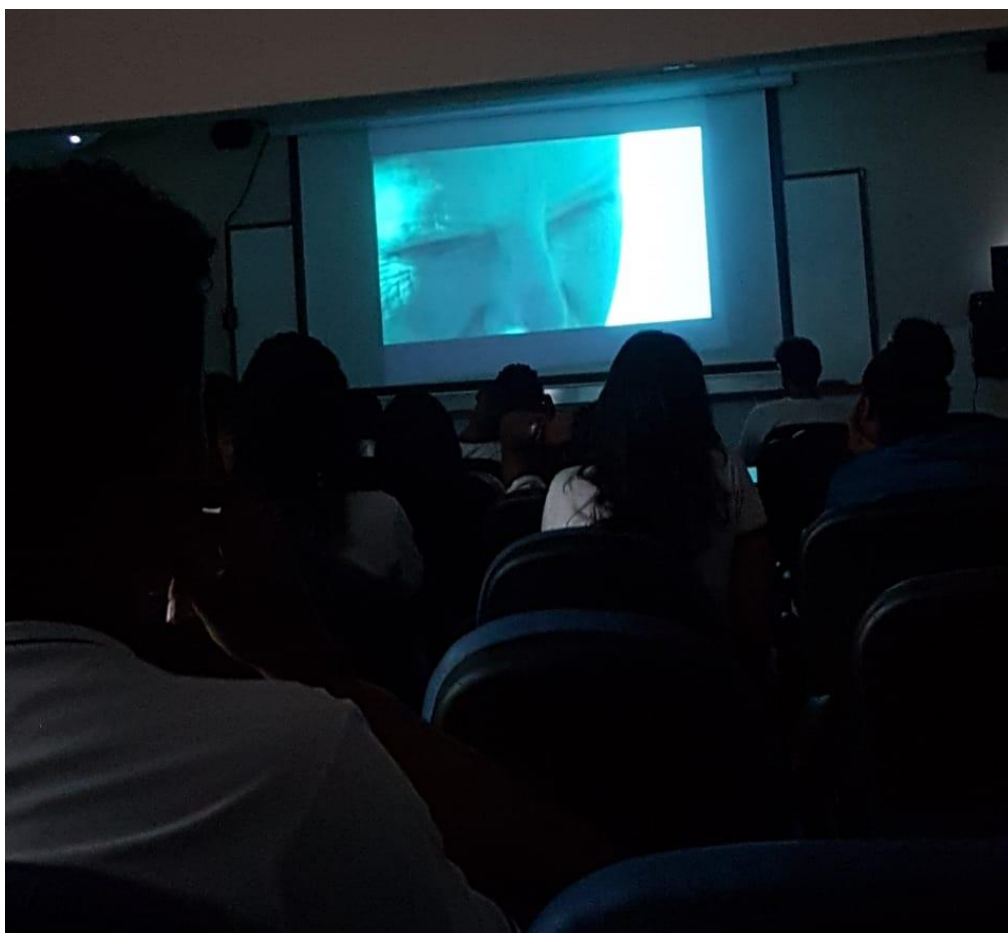
A exibição que acompanhamos foi realizada pelo cineclub em dois momentos, em um mesmo dia, com duração de uma hora e trinta minutos cada (exibição dos curtas-metragens e debates). No primeiro momento, participaram duas turmas de primeiro ano do ensino médio; no segundo, duas turmas de 2º ano do ensino médio, ambas acompanhadas de seus respectivos professores.

Nosso interesse com esta breve exposição não é criar um roteiro a ser seguido, pois acreditamos na complexidade dos cotidianos escolares, com seus diversos contextos, econômicos, políticos, religiosos, de gênero, raça, e, e... nas suas dimensões macro/micro. Seria, pois, impossível um modelo a ser aplicado e replicado nos diferentes contextos de mesmo modo. Nossa pretensão é mais localizar o leitor no modo em que o trabalho vem sendo desenvolvido, nas táticas

utilizadas do que nortear práticas que, a nosso ver, devem ser inventadas, negociadas, agenciadas no chão da escola.

Assim, nesta parte, destacaremos os agenciamentos/rupturas reverberados a partir dos curtas-metragens *Água viva* (13', 2018), com direção de Bárbara Ribeiro, e “Revejo” (19', 2017), com direção de Laísa Freitas, problematizando: qual o potencial do cinema para intensificar processos de aprender e ensinar e os currículos? Que processos de subjetivação emergem nos encontros com as imagens cinematográficas no cineclube Valente? De que modo as exibições no cineclube apontam para outros modos de se relacionar com as imagens cinematográficas?

Imagem 16 – Estudantes assistem ao filme *Água viva*, direção de Bárbara Ribeiro, no auditório da escola



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O primeiro curta-metragem foi o *Água viva*. Nele, mulheres de uma turma de hidroginástica comunitária conversam, submersas durante a aula, sobre temas cotidianos, como maternidade, trabalho, aposentadoria, família, doenças. Os enquadramentos do filme em planos-detalhes mostram as partes do corpo em sua metamorfose pelo avançar da idade. O filme busca fugir da imagem-clichê de mulheres nos filmes corriqueiros: modelizadas, maquiadas, jovens, ajudadas

por um jogo de luz e sombra, tratamentos de imagens que criam um *padrão-corpo-mulher* inatingível nos filmes. Em outra direção, e de outro modo, o filme traz, em vez disso, como nos disse uma estudante, “*um público que muitas vezes é invisibilizado, porque nas propagandas é sempre a mulher jovem*”. Diferentemente o filme exhibe mulheres alegres porque mais velhas. Invertendo a relação causal clichê, produz uma crise e, ao passar a câmera sobre a pele das personagens, aponta para outro tipo de imagem, um devir-outro. Porque mais importante que denunciar a fabricação dos clichês, é criar outras imagens.

Imagem 17 – Cena do filme *Revejo*, direção de Laísa Freitas



Fonte: acervo pessoal (2019).

O segundo foi o curta metragem *Revejo*, em que, com elenco de atores negros, problematiza-se a constituição da subjetividade da mulher negra, “como é ser uma mulher negra?”. Aponta para a necessidade de se *re-ver, re-ler, re-memorar* para tentar desconstruir o racismo que nos atravessa. O curta salienta, a partir de seus personagens, que a experiência de negritude não é somente de violência racial; que existem outras nuances, outras possibilidades de se pensar enquanto negra, desterritorializando o lugar do negro como escravizado e sujeitado, apontando para as experiências de negritude como potências para um *devir-negro*. O filme conta ainda com uma sonorização psicodélica que gera incômodo no transcorrer do curta. A estética do curta aponta imagens ótico-sonoras que colocam em transe o circuito da imagem-movimento.

Os curtas estavam chegando no final.

Quando o último filme estava acabando, os estudantes-cineclubistas que conduziam a sessão começaram a ajeitar as bolsas onde seriam guardados os materiais da exibição, iriam começar as conversas. No entanto, entre esse tempo, um estudante se levantou, indo em direção a porta para sair da sala, alguém o interpela e diz,

- *Você não vai ficar para a conversa?*
- *O quê?*
- *A gente debate o filme depois de assistir.*
- *Achei que a gente ia embora agora.*

Ao ver a cena, fomos forçados a pensar o que estaria passando pela cabeça do estudante que tornou a sentar. Quem sabe ele estivesse se perguntando, *pode falar depois de um filme? Conversar depois que o filme acabou?* Para tentar turbilhonar essa questão, poderíamos começar opondo dois regimes de exibição fílmica, que resolvemos chamar de *forma-clichê* de exibição e *forma-aberrante* de exibição.

A *forma-clichê* de exibição de filmes estaria associada às grandes salas de cinema e seu modelo régio de operação/formatação, com uma exibição passiva. Se levamos em conta as grandes salas de cinema, a que muitos estão acostumados, ou mesmo a reprodução do *modus* sala de cinema na escola, com exibição de filmes para entretenimento ou para reforçar determinado conteúdo, em ambos os casos, assiste-se ao filme e finaliza-se a exibição. No caso da exibição em escola, às vezes, o professor tece algum comentário, sobre o que ele elege/identifica como importante no filme. Não é objeto desse modo de exibição a extensão, a intensificação ou a disjunção, mas a contemplação. Luzes se apagam no começo e se acendem no fim, fecha o circuito, hora de ir embora, de finalizar a exibição. na *forma-clichê* de exibição tempo está submetido ao movimento.

A *forma-aberrante* de exibição estaria aliada a movimentos disruptivos que fogem ao modelo centralizador de exibição do cinema régio, tanto em relação ao seu conteúdo quanto à sua forma. Portanto, poderíamos “fluxionar” pelo menos dois tipos ou níveis de *formas-aberrantes* de exibição: primeiramente, aquelas que deslocam suas exibições de filmes da imposição do conjunto cinema *hollywoodiano*, *imagem-movimento* e *imagens-clichês*; segundo, aquelas que, ao questionarem o modo de exibição fílmica passiva do cinema régio, impede sua perpetuação, atrapalha sua propagação imperial, seja por meio de conversas, debates, seja por outros modos de potencializar as exibições. Não se trata de superação, mas desdobramentos. É uma quebra,

uma paralisia, um transe, mas não sem relação indissociável com o anterior. A exibição *forma-aberrante* rasura a ordem cronológica e edificante da exibição *forma-clichê*, produzindo uma fluxão no fluxo, um “negativo no tempo”, tornando-o crônico. Cria exibições ativas que se prolongam pelas intensidades dos *encontros-imagens-conversas*, fazendo o tempo perdurar por linhas menores e deambulantes que não ficam mais submetidas ao movimento.

Com o Cineclube Valente, mergulhamos numa *forma-aberrante* de se relacionar com as imagens cinematográficas ao não se submeterem à imposição de uma *imagem-cinema-régio-clichê*; estendem-se as possibilidades de ampliar os efeitos provocado pelas imagens cinematográficas com as redes de conversações, com as discussões e seus atravessamentos. A *forma aberrante* multiplica a potência das experiências, coletivizando-as e criando novas experiências, ao intensificar os processos de singularizações, de subjetivações, deixando falar *as linhas de afetos e afecções que pedem passagem*.

Como na fala de um estudante, segundo o qual a força das conversas estaria em “*ouvir opiniões diferentes, entender o detalhe e a importância daquela cena ser apresentada. Não é só um filme...*” ou na fala de outro, “*compartilhar impressões, ver o que pode aprender com a fala do outro*”. Concordamos com os estudantes, nunca *é só um filme*, mas momentos de *com-partilhar* experiências, conhecimentos, afetos, afecções, em movimentos que alargam os processos aprendentes e abrem outro campo estético e ético-político de relação com as imagens. As conexões nessa comunalidade expansiva se conectam em busca de criar o comum, mas “[...] ao falar do comum no currículo escolar [...] não significa, na perspectiva aqui esposada, busca de consenso e homogeneização, padronização” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012b, p.3).

Ao abordar a questão do currículo no cotidiano escolar, procuramos enfocar a dimensão relativa de como potencializar a constituição de redes de sociabilidade singulares e de cooperação para a produção curricular como constituição do comum potencializado pelo recurso da linguagem como experiência compartilhada (FERRAÇO; CARVALHO, 2012b, p.3).

Como ensina Rolnik (2018), essas comunidades não ocupam jamais o corpo da sociedade como um todo, pois esse corpo se faz e refaz no constante encontro entre diferentes tipos de forças. Com base em Negri e Hardt, a autora aponta que resistência hoje seria um esforço para reapropriação da potência coletiva para construção do comum, em que *comum* significa “[...] o campo imanente da pulsão vital de um corpo social quando a toma em suas mãos, de modo a direcioná-la à criação de modos de existência para aquilo que pede passagem” (ROLNIK, 2018, p. 33). Nessa corrente, afirmamos o *comum* como criação, como agenciamentos coletivos, como

partilha, cooperação ou, conforme Ferrazo e Carvalho (2012b), entendemos o *comum* como sendo necessariamente uma comunidade de diferentes.

Para ouvir/sentir essas diferentes vozes que partilham o corpo-rio-escola trouxemos mais narrativas das conversas na exibição, pois, como sabemos, após o término dos curtas-metragens, o ritual do cineclube conduzia para as conversas-debates. Temas como o machismo, a misoginia, a violência doméstica, a desigualdade de gênero, o assédio, a maternidade, o aborto, foram assuntos bastante comentados novamente nas redes de conversações.

No primeiro momento após a exibição, a cineasta Barbara Ribeiro, diretora do filme *Água Viva* (2018), aceitou o convite e esteve presente durante a conversa. Os estudantes aproveitaram para perguntar: “*como ela produziu foi filme?* ” se “*foi só chegar lá e filmar?* ”; se “*ela ganhou dinheiro?* ”

Bárbara: Eu fiquei quatro meses numa imersão, convivendo com aquelas mulheres antes de filmar, fiz hidroginástica com elas e elas foram super receptivas comigo. Esse trabalho eu fiz como conclusão de curso de audiovisual na Ufes. Eu não ganhei dinheiro não, mas participei de festivais ganhei um prêmio incentivo na 13ª Mostra Produção Independente onde ganhei um curso de aperfeiçoamento do Instituto de Artes e Técnicas em Cinema.

Um estudante perguntou “*onde é a Ufes?*”, alguns riram dele, outros ficaram curiosos em saber. Bárbara respondeu que “*fica na avenida Fernando Ferrari, perto de Goiabeiras, Jardim da Penha, lá tem muitos cursos, tem matemática, engenharia, direito, biologia, história, música, todos, e vocês podem fazer*”. Interessante notar como que a universidade, mesmo estando tão próxima espacialmente, às vezes parece tão distante dos sonhos e conhecimentos de alguns estudantes.

No caso da cineasta e sua produção, vale lembrar que seu mergulho na realidade das mulheres da hidroginástica nos aproxima. Em nossa prática cartográfica, fomos acompanhando/intervindo nos movimentos de invenções curriculares pensados/criados com a escola, com o cineclube, com as imagens cinematográficas, com as redes de conversações para habitar/experimentar mais esse rio-escola, constituir-nos nele. Como nos lembram Passos e Barros (2015), é com “[...] um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga” (p. 30) que o conhecimento é produzido.

No bloco a seguir, elencamos algumas narrativas que relacionavam a questão do machismo e o assédio com o cotidiano dos estudantes, como nas falas:

- *Os homens mexem com a gente na rua e quando eles vêm que a gente está com alguém do lado, pai, irmão, amigo, eles pedem desculpa a eles e não a nós, por ter faltado com o respeito. Isso é assédio!*
- *No ônibus então, direto acontece!*
- *Qual seria a solução? Um ônibus para homens e outro para as mulheres?*
- *Um ônibus só para as mulheres, eu acho que não vai adiantar, não vai acabar com o assédio.*
- *Esses homens vão continuar tendo essas práticas em outros lugares.*
- *E essas práticas de separação não são legais, porque a gente vive juntos. É lutar pela igualdade de gênero.*
- *E vai ter gente que vai falar, “ah, se a mulher entrou num ônibus que é para os dois é porque ela quer ser abusada mesmo”. Imagina.*
- *E o assédio não acontece só no ônibus. E na escola, não tem assédio?! Ai a gente vai fazer o que para resolver a questão do assédio na escola. Uma escola só de homens e uma só de mulheres?*
- *Tinha que ter grêmio.*
- *Seria melhor conversar para que todos entendam que é preciso ter respeito.*
- *As mulheres no filme, me fizeram lembrar das nossas avós, as mulheres mais velhas as vezes são machistas e as vezes elas nos ensinam a ser machistas.*
- *Elas falaram no filme que se aposentam do trabalho, mas não se aposenta dos trabalhos de casa.*
- *O filme apresenta mulheres idosas e que já estão aposentadas e que mesmo assim não tem dinheiro para tudo o que elas precisam, porque a medida que a idade avança, avança também o que se gasta com remédios. E a gente está num drama atualmente que é a questão da reforma da previdência, que pode ser que futuramente a gente nem consiga aposentar, diante da idade máxima que eles querem colocar. Será que nós vamos conseguir aposentar?*
- *A gente tem que fazer alguma coisa senão eles fazem o que querem.*

Alguns enunciados remetem a um tempo passado, transcorrido, um “tempo perdido”. Outras conversas relacionam as imagens fílmicas às imagens do Brasil contemporâneo, conforme a narrativa disparada para pontuar a relação das mulheres mais velhas, a aposentadoria e a proposta de reforma da previdência — matéria que está em discussão no Brasil, com propostas entre as quais se destaca o aumento exponencial da idade de aposentar dos brasileiros., O que é indagado quando coloca, “*será que nós vamos conseguir aposentar?*”

Outra narrativa puxa a discussão para o cerne de onde ela saiu, a escola, quando especula se “*na escola, não tem assédio?! Ai a gente vai fazer o que para resolver a questão do assédio na escola. Uma escola só de homens e uma só de mulheres?*”, complexificando a questão para caminhos que não se restringissem para um dualismo.

Pensar em currículos em redes “[...] implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de

relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012b, p. 145). A noção de currículos em redes, diferente de considerar que o cotidiano escolar estaria alijado daquilo que acontece no mundo, afirma:

O cotidiano não é uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirma a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo em seus diferentes processos (global, estatal, local, doméstico, de produção etc.), ou seja, considera a impossibilidade de dissociar a vida cotidiana em sua micropolítica das estruturas macrossociais, em seus saberes, fazeres, valores e interesses dominantes (FERRAÇO; CARVALHO, 2012b, p. 145).

As conversas continuaram sobre machismo e assédio, estendendo-se para a questão da maternidade e do aborto. “*Maternidade é um direito ou uma obrigação?*”, foi uma pergunta lançada que gerou muita ressonância, principalmente quando foi conduzida pelas falas para a questão do aborto. Sobre este último, a fala de três professoras que acompanhavam a exibição nos chamaram atenção.

- *Então quando fala que “só engravida quem quer”, não é só quem quer, não é só quem quer. É muito complexo a gente falar sobre isso. E a gravidez é uma coisa que pela nossa sociedade machista, impacta muito mais na vida da mulher. Os homens abortam constantemente e a gente não fala sobre isso. Eles simplesmente não assumem a criança, não vêm pagar a pensão no final do mês. Tem muito homem que sai por aí espalhando filho e acha que pagar a pensão é ser um grande pai. Isso aí é o mínimo de obrigação legal que ele está cumprindo. Posso fazer uma sugestão? Galera, vocês têm netflix em casa? – Sim (em coro). Vocês já ouviram falar na série “Sex Education”? – Já (muitos). Quem não assistiu à série, assista! Vai falar sobre várias coisas, inclusive o aborto. É para idade de vocês. São coisas que acontecem no colégio.*

- *Eu fiquei ouvindo alguns comentários aleatórios preconceituosos de homens, tipo, mulher só menstrua porque quer, e comecei a acumular vários pontos assim, para quando eu falar disso em sala de aula eu comentar. Porque não dá, gente!*

- *Eu vejo essas meninas lindas, com seus cabelos assumidos. Na minha geração não foi assim, eu mesma faz 10 anos que eu tenho cabelo com química. Quando eu entrei na universidade eu era a única menina negra do meu curso, e eu usava o cabelo natural, afro. Só que não tinha muitos produtos para os cabelos tipos o meu, hoje tem. Então eu acabei optando por fazer selagem. Hoje, eu decidi mudar, vou trançar meu cabelo.*

Professores e estudante tecem suas redes em múltiplos *espaçotempos*, mas talvez fosse interessante pensar que tivesse sido ali, naquele encontro, um terreno potente para que fosse provocada uma desterritorialização, para que os professores sugerissem *série* para os estudantes, os estudantes para os professores; para que professoras pudessem pensar em “*vários pontos, assim para quando eu for falar disso em sala eu comentar*” criar outros currículos, provocar uma crise na linearidade e na hierarquia tão presentes nos currículos e nos processos de aprender e ensinar.

A fala encharcada de emoção, sensibilidade e cuidado das professoras, assim como a dos estudantes, dão a compreender que os processos vivenciados, socializados no encontro com as

imagens cinematográficas, com o cineclube em sua combinação *forma-aberrante* de exibição, apontam para outros modos de se relacionar com as imagens que não sucumbem mais à imposição e à subordinação e auxiliam a abandonar formas endurecidas de se pensar a escola, os currículos, a formação.

É a garantia desses *espaçotempos* de troca e potência que nos deixa bastante otimistas quanto à possibilidade da tessitura dos currículos em redes nos cotidianos a partir do cineclube. Ou seja, adolescentes matriculados em diferentes séries do ensino médio, reunidos e conversando enredados por fios das tantas redes que compõem seus cotidianos: as provocações do filme, os conteúdos, as disciplinas estudadas na escola, os coletivos *dentrofora* da escola, a família etc (CAZÉ, 2015, p. 96).

Isso ocorre no sentido de fugir do muro das significações dominantes, dos “regimes de verdades”, do lugar comum, dos enquadramentos massificantes que pretendem impor — no caso dessa exibição — o que as mulheres devem ser, devem fazer, como devem ser comportar. Em vez do “deve” nas conversas, vimos/sentimos, muitas vezes, a proliferação de um *devir-revolucionário* que coloca as imagens-clichês em choque com imagens ótico-sonoras, com as imagens-tempo, o que produz um questionamento radical da imagem dogmática e impede que sua parte motora respire, criando a abertura para aquilo que “pode” vir a ser, para outros modos de subjetivação na escola, para que um *devir-mulher* aconteça.

No *devir-mulher* como “[...] a linha de um trajeto impessoal, sua potência emerge por singularidade, não é uma imitação. [...] Instaura outras conexões, mobiliza outros sentidos e afetos” (BRITO, 2016, p. 167). Quando o encadeamento das imagens-clichês é sufocado e o *devir-mulher* insurge, quando o “é” torna-se “e”, adquire um novo sentido, sofrendo uma metamorfose.

É o método do ENTRE, “entre duas imagens “, que conjura todo cinema do Um. É o método do e que conjura todo cinema do Ser = é. Entre duas ações, entre duas afecções, entre duas percepções, entre duas imagens visuais, entre duas imagens sonoras, entre o sonoro e o visual: fazer ver o indiscernível, quer dizer a fronteira. O todo sofre uma mutação, pois deixou de ser Um-Ser, para se tornar o “e” constitutivo das coisas, o entre-dois constitutivo das imagens (DELEUZE, 2013, p. 217).

Assim, com as imagens-clichês, ao contrário de aceitá-las, pusemo-nos a problematizá-las, buscando escapar aos mecanismos que empobrecem, apequenam ou limitam os processos de aprender e ensinar e a vida, uma vez que petrificam, engessam os *saberesfazeres* cotidianos. Por isso, procuramos, com o cinema e o cineclube, potencializar

[...] processos de aprender-ensinar que impliquem reflexão e criação, remar contra a maré homogeneizante dos clichês, do engessamento da potência criadora de alunos e

professores, pois produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 90).

Portanto, será que a escola não tem muito a aprender com as provocações reverberadas nas conversas com o cinema e o cineclube? Acreditamos que sim, eles justificam para além da divulgação da obra cinematográfica, pois compõem importantes momentos formativos de invenção/deslocamento/proliferação do pensamento com estudantes e professores, logo, de criações curriculares. É preciso *trançar* os rios-currículos-escolas com vivências, afetos, sensações, partilhas, cooperação, para que sua força nos faça cair em *devir-criação*, em *devir-mulher*.

Nossa experiência com as imagens cinematográficas tem mostrado que professores e estudantes provocados por elas, expressam *pensamentos/sentimentos* que expandem a força do coletivo nas redes de *afetos, conversações e ações complexas*. Com fluxos e forças que possibilitam múltiplas criações curriculares de maneira dialógica, colaborativa, subversiva, democrática, intempestiva, política, poética, inventiva, e...e...e...

5.3 TERCEIRA QUEDA D'ÁGUA: RE-EXISTÊNCIAS EM DEVIR AMBIENTALISTA

Criar é resistir
(Deleuze, 2011)

Corredores. Os corredores da escola são lugares de passagem, de travessia, de trânsito e transitório, um meio entre pontos fixos a que se pretende chegar. Nele se corre, se grita, se encontra ou, às vezes, se chama atenção para que não se corra, se grite, se encontre, pois, apesar do nome, “*corredor não é feito para correr*”, dizia a coordenadora.

Pelos corredores muitas vezes aproveitávamos para tecer conversas com as pessoas que nele transitam, em outras ocasiões era o próprio corredor que nos contava sobre coisas que aconteciam na escola – ou que estariam por vir. Cartazes cuidadosamente dispostos nas

Imagem 18 – Entre corredores e bandeiras



Fonte: Acervo pessoal (2019).

paredes, com produções dos estudantes (mulheres na ciência, consciência negra, preservação do meio ambiente, dia do índio etc.), muros com grafites, mural de avisos, bancos feitos com pneus, os corredores dão conta de muitas produções desenvolvidas que, por vezes, se relacionavam com as temáticas das exposições no cineclube.

Uma questão percorria nossa pesquisa: por que as exposições do cineclube, assim como as demais produções da escola, estão tão atreladas às “datas comemorativas”? Por que questões que são consideradas tão importantes têm datas específicas para serem discutidas-produzidas-expostas? E o professor que não entra no jogo, o que ocorre?

Um professor nos conta que “*se você não expõe, parece que você não faz nada, ou seja, mesmo que você esteja desenvolvendo um trabalho, discutindo com os estudantes em sala, se você não exhibe um cartaz é como se você não estivesse produzindo*”. Ferrazo (2013, p. 89) problematiza o que chama de “pedagogia de vitrine”, em que os currículos são organizados em conformidade com “datas comemorativas” visando à exposição de produtos, intensificando “[...] sentidos de consumo, competição, premiação e, sobretudo, individualização das práticas”.

Tanto no cineclube quanto naquilo que vimos na escola com relação às produções dos estudantes orientados por seus professores — mesmo que de diferentes formas e com diferentes intenções, — nos apresentam, em grande medida, uma vinculação entre as “datas comemorativas” do calendário brasileiro e os projetos curriculares desenvolvidos na escola. Ou dito de outro modo, a “[...] ênfase no currículo *turístico*, pautado no calendário das *datas comemorativas*” (FERRAÇO, 2013, p. 84).

As determinações do que tem que ser feito/exposto, em determinada data, impulsiona a competitividade, as práticas individualizadas e a culpabilização daqueles que não entram no jogo ou, quando entram, não fazem de modo tão virtuoso quanto o outro colega que foi premiado pela secretaria. O excesso de prescrições pode, obviamente, engessar as criações curriculares — e muitas vezes, vimos os efeitos delas sobre as atividades desenvolvidas pelo cineclube, por exemplo, pois tinham a “obrigação” de preparar uma exposição por mês, a despeito das demais atividades da escola que eles tinham que dar conta, como trabalhos, provas etc.

Não se trata, portanto, de negar as prescrições ou determinações, mas ir além daquilo que se repete, buscar aberturas, ar puro para respirar, água pura de beber. É o que estamos afirmando

desde muito cedo. Se há *formas* controladoras da vida escolar, há, também, *forças* que *re-existem* aos engessamentos e não sucumbem a eles, ressignificando os *espaçostempos* escolares, abrindo frestas, pequenas, moleculares, que alargam possibilidades de fugas-criadoras. A elas dedicamos nossa atenção, nelas que queremos pôr força.

O cotidiano escolar é complexo e as *teoriaspráticas* curriculares são tecidas em meio a *redes de afetos, conversações e ações complexas* que criam novas formas de comunidades que podem potencializar os *espaçostempos* escolares. Assim, mesmo diante de toda a imposição, podem ressignificar e inventar novos movimentos para compor com o “currículo turístico” da “pedagogia de vitrines”, como o próprio Cineclube Valente, relembrando conversas passadas, “*vamos falar de família, sim, mas as diferentes, [...]e os filmes serão nesse sentido...*”. Há, nesse caso, uma tradução, no sentido mais traiçoeiro da palavra. Como diz Bhabha (1998 *apud* FERRAÇO, 2013, p, 100), “[...] a tradução seria uma maneira de imitar, não como reprodução, mas num sentido traiçoeiro e deslocante [...]”. Com isso, nunca o original se conclui ou se completa em si mesmo. Para Deleuze e Guattari (2012, p. 232), o território escolar cria novo agenciamento, que “[...] excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos”, produzindo novos agenciamentos e novos sentidos ao território escolar e aos currículos.

Entendendo que uma proposta, uma atividade ou a imagem que se produz delas, antes que prisioneiras das imposições, podem ser sem fronteiras, feito os *corredores* da escola, mesmo que atreladas a uma determinada cultura, a partir de novos agenciamentos. Pode circular por caminhos indefinidos, tendo capacidade de afetar e ser afetada, criando outras imagens, outros currículos.

Para que isso ocorra, é fundamental que haja o fortalecimento dos *grupos, bandos* escolares que afirmam outros modos de aprender e ensinar e outros currículos no cotidiano escolar, para aumentar assim a “potência da ação coletiva”, como afirma Carvalho (2011), pois essa “potência” depende de modo fundamental da

[...]capacidade de indivíduos e grupos colocarem-se em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, resultando, então, no agenciamento de formas/forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades” (CARVALHO, 2011, p. 75).

É na coletividade que se inscreve esse currículo, um currículo que se desdobra a partir dos encontros no Cineclube Valente, que se compõe na coletividade como corpo político.

Coletividade não deve ser entendida como homogeneidade ou espaço estriado, mas como “o aparecimento da pluralidade e da diferença que interrompem a mesmidade” (CARVALHO, 2011, p. 86), como máquina política — de guerra? “Que não diz o que é de modo universal ou o que deve ser, mas força a comunidade a se transformar e que faz seu devir sempre aberto e permeável, logo, sempre outro ‘possível’” (CARVALHO, 2011, p. 86).

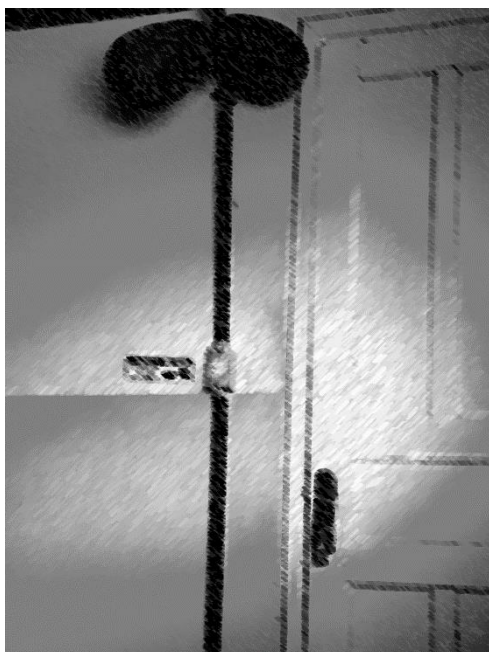
Desse modo, para intensificar nossa intenção de acompanhar os potenciais estéticos e ético-políticos dos movimentos de invenções curriculares que são constituídos pelas redes de conversações disparadas a partir das imagens cinematográficas exibidas no cineclube, problematizamos se a máquina cineclubista se constitui como máquina de pensar no cotidiano escolar. É possível pensar o impensável com as imagens cinematográficas exibidas e produzidas no cineclube? Movimentos que deslocam o pensamento do “lugar comum” podem criar *re-existências*, produzindo formas outras de vida?

Imagem 19 – Fios em ação entre multiplicidades de linhas



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Imagem 20 – A fronteira



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Em junho de 2019, acompanhamos a exibição do Cineclube Valente que teve como temática o meio ambiente. A escola disponibilizou, para essa exibição, três aulas, totalizando duas horas e meia, aproximadamente. Durante a arrumação da sala para a receber as turmas que viriam, entre projetor, fios, celulares, tesouras, canetas, câmeras, papéis, pincéis, tintas, caixas, mais fios, juntamente com risadas, apreensões, tensões, inseguranças sendo levados de um lado para o outro, e outros, de lá para cá, na correria de ter que deixar tudo pronto no horário previsto, precisamos correr para que tudo ficasse pronto a tempo, pois já estávamos em cima da hora. O ranger da porta anunciou a chegada dos estudantes que, pouco a pouco, preencheram a sala — um pequeno (mini) auditório. Eram duas turmas de terceiro ano, “- *caberá todo mundo?*”, alguém perguntou; “- *Sim, as turmas são pequenas*”, alguém prontamente respondeu. Era uma quinta-feira um tanto quanto fria, chuvosa; as turmas, que eram pequenas, pareciam estar menores naquele dia, “*é por causa do tempo*”, segundo os meninos da turma.

Depois de poucos minutos, o fechar da porta anunciou que a exibição iria começar. Iria? Um som vindo de fora impedia o som de dentro. Era uma música que vinha de fora. As bandeiras espalhadas pelo teto da escola eram um prenúncio, é mês de quadrilha. Próxima à sala onde estávamos, uma turma começava a ensaiar do lado de fora para a quadrilha. Estávamos dentro da sala, mas o que ocorria fora abafava o começo da exibição. Vimo-nos numa situação *dentro-fora-dentro*. Como se desdobrar nessa situação? A espera começou a gerar um alvoroço dentro da sala, pois os estudantes que estavam dentro queriam ir para fora. Os professores que estavam com as turmas que vieram para a exibição nos ajudaram a acalmá-los. Fomos lá fora e pedimos por gentileza se eles poderiam deixar o som um pouco mais baixo para que as duas atividades pudessem ocorrer. Concordaram. Ufa! “*Foi simples até*”, disse alguém.

Enfim. Começou. Com uma brevíssima apresentação das sinopses dos filmes que seriam exibidos — mais rápida que o de costume. Antes que os filmes comessem, o estudante que lia as sinopses foi interpelado por uma estudante que diz, “*só vieram vocês hoje?* ”, e ele

respondeu “*sim, os outros tiveram compromisso e não puderam vir*”. Nem mais um segundo, *play*.

I – Rio das lágrimas secas

O curta-metragem “Rio das lágrimas secas”³¹, dirigido por Saskia Sá (24’, 2018), é um curta-documentário. A cineasta apresenta um recorte em três *atos*, que, passando por três lugares, delineiam os efeitos da lama em diferentes pontos do rio após o rompimento da barragem de rejeitos no desastre-crime de 2015 (promovido pela Samarco S.A. em corresponsabilidade com Vale S.A. e BHB Billiton, em novembro de 2015). O *1º ato* passa por Mariana/MG, próximo ao epicentro do desmoronamento da lama. O *2º ato* passa em Resplendor/MG, na aldeia Krenak, Uatu; o *3º ato* passa pela Vila de Regência – Linhares/ES, na foz do rio Doce.

Imagem 21 – Cena 01: *Rio das lágrimas secas*, dirigido por Saskia Sá



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Em todos os *atos* elencados, mulheres, moradoras das comunidades afetadas, contam as histórias do que mudou com a chegada da lama, seus dramas, medos, expondo perdas que ultrapassam questões materiais, como as memórias de um lugar que não existe mais (*1º ato*), a relação de vidas que são tecidas na relação com o Rio (*2º ato*) ou com o mar (*3º ato*) e que já não podem mais. As imagens do filme, feito nômades, viajam pelas paisagens, pelas culturas, pelas memórias das mulheres, pelas comunidades afetadas.

31 O filme ganhou o prêmio principal da 5ª Mostra Velho Chico de Cinema Ambiental. Venceu também a categoria Melhor Filme nas mostras Foco Capixaba e Cinema Ambiental, do 25º Festival de Cinema de Vitória.

Imagem 22 – Cena 02: *Rio das lágrimas secas*, dirigido por Saskia Sá, 2018



Fonte: Acervo pessoal (2018).

II – Muito mais que paraíso

Imagem 23 – Cena 01: *Muito mais que paraíso*, produzido por Kalianna Sores, 2018



Fonte:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ITv2pFZieTY&feature=youtu.be>.

O curta *Muito mais que paraíso* (12', 2018) foi produzido por Kalianna Tolentino Soares, estudante da escola e do cineclube que acompanhamos. Em sua pequena e carinhosa apresentação sobre o curta, a *estudante-cineasta* nos conta:

Em Muito mais que paraís”, eu convido vocês a conhecerem comigo um pouco mais sobre o bairro onde eu nasci e moro, a Ilha das Caieiras. No curta vamos ver histórias de alguns moradores, do Rio Santa Maria e da pesca na região que é a maior fonte de renda dos moradores e claro, os moradores contarão histórias do bairro. A ideia do documentário veio do meu desejo de estabelecer uma relação com a história do bairro e dos moradores de onde eu moro. No início era mais um “antes e depois”, mas depois mudou, em um lugar tão rico de vivências, nada mais justo que contar suas histórias”.

Imagem 24 – Cena 02: *Muito mais que paraíso*, produzido por Kalianna Sores, 2018



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ITv2pFZieTY&feature=youtu.be>

III – Man

A animação *Man* (3', 2012) apresenta um típico homem, branco, norte-americano, na sua versão colonial-capitalística, que tudo consome e tudo aniquila. Seu consumo desenfreado leva ao esgotamento toda a vida no planeta. O filme mostra um personagem naturalmente ávido por matar, explorar, dominar, nos colocando a pensar no que temos considerado como progresso, desenvolvimento ou evolução.

Imagem 25 – Cenas da animação *Man*

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

O objetivo dos cineclubistas com a exibição, que tinha como tema o meio ambiente, foi movimentar o pensamento em relação às questões relacionadas ao desperdício de água, à produção de lixo, ao desperdício de alimento, ao excesso de consumo. Nesse caminho, foram exibidos dois curtas-metragens capixabas e uma animação inglesa sobre a temática, sendo que um dos filmes dessa exibição foi produzido por uma estudante do cineclube em composição com os demais.

Nos dois primeiros curtas-metragens exibidos, *Rio das lágrimas secas* e *Muito mais que paraíso*, produções capixabas, há em comum a valorização da cultura, do povo local, dos *espaçotempos* vividos e a crítica através das personagens ao modelo colonial de exploração, principalmente no caso do primeiro. Em outros curtas, em outras exibições no cineclube, vimos a predominância desse estilo de filme, que se aproxima das concepções do *cinema moderno político* e do *cinema experimental*. Esses tipos de filmes ficam, então, na dicotomia entre colonizador e colonizado? Capaz apenas de captar a sobreposição de um no outro, de duas violências e a continuação de uma na outra?

Ao falar do *cinema político*, Deleuze (2013), inspirado na produção do cineasta brasileiro Glauber Rocha e de outros cineastas, afirma que esse tipo de cinema surge no seio de países que foram colonizados sim, mas tem, como função primeira, fazer entrar em *transe*, levando tudo à aberração. É um cinema de minorias, que capacita forças potenciais, como num fermento coletivo para destruir mitos e histórias, em que os assuntos privados são necessariamente políticos. Toma como intercessores personagens reais que são postos a ficcionar, a fabular. A fabulação como memória, como invenção de povos por vir.

É preciso que o ato de fala se crie como uma língua estrangeira numa língua dominante, precisamente para exprimir uma impossibilidade de viver sob a dominação. [...] Em geral o cinema do Terceiro Mundo tem esse objeto: através do transe ou da crise, constituir um agenciamento que reúna partes reais, para fazê-las produzirem enunciados coletivos como a prefiguração do povo que falta (DELEUZE, 2013, p. 266).

No caso do *cinema experimental*, Deleuze (2013, p. 230) expõe que a grande diferença é que ele experimenta, enquanto o outro cinema encontra, “[...] em virtude de *outra* necessidade que a do procedimento fílmico. No cinema experimental, ora o procedimento monta a câmera sobre o corpo cotidiano”, como no filme *Muito mais que paraíso*, em que o pescador é colocado a falar, em que a mulher com seus gestos desafiando o siri efetua uma teatralização do corpo, em meio a uma cotidianidade que torna os marginais personagens do filme.

Portanto, a oposição ou a crítica a um modelo de cinema ou de pensamento não seria o que melhor definiria ambos os tipos. Tanto o *cinema moderno político* quanto o *cinema experimental* se constituem por fragmentação, estilhaçamento, crise, multiplicação, pluralidade, exibindo não um povo, mas sempre vários povos, em atos de experimentações. Não substitui, portanto, um pelo outro, destrói, fabula, inventa, multiplica.

No caso da escola e dos currículos, esses tipos de filmes, atrelados à *forma-aberrante* de exibição no Cineclube Valente, plantam elementos que podem molecularmente impulsionar agenciamentos coletivos de enunciação para pensar o impensável no cotidiano escolar, ver o que não é visto, sentir o que não é sentido, produzindo um transe nos rio-escola-currículos a partir da quebra dos automatismos da imagem-pensamento. Indicam fugas das situações globalizantes nos modos de aprender e ensinar, pois, em vez disso, optam por situações dispersivas, cotidianas. Há nesse sentido uma atitude claramente estética e ético-política na escolha dos filmes que serão exibidos no cineclube.

Ao selecionarem gêneros fílmicos que se aproximam do *cinema político* e do *cinema experimental*, trazem novas imagens que invadem a tela, potencializando a ascensão de puras situações óticas, como na imagem visual do curta *Muito mais que paraíso*, em que o espaço qualquer ganha valor, e sonoras, como no ato de fala puro das mulheres afetadas pelo impacto da lama tóxica. Tais imagens “[...] elevam a miséria a uma estranha positividade, a invenção de um povo” (DELEUZE, 2013, p. 265) ao fabularem o intolerável da sociedade que “[...] cria o acontecimento, que faz ascender o acontecimento aos ares” (DELEUZE, 2013, p. 330) em *Rio das lágrimas secas*, ou mesmo o som que percorre todo o filme, que torna-se, para o espectador mais atento, imagem. Com e pelo cinema, constituem “[...] uma nova prática das imagens e dos signos” (DELEUZE, 2013, p. 332) na escola, multiplicando os modos de aprender e ensinar com as imagens cinematográficas.

Em um exercício inseparável da sua escolha que intensifica a faculdade de ver, educando o olhar, as imagens possibilitam uma ruptura com o vínculo sensório-motor como unidade do movimento, trazendo novas forças deslocantes para as exibições. E “[...] educar o olhar é justamente permitir que ele seja *sem educação*, isto é, jamais passivo de ser tolhido na potência de seu alcance e na lucidez de sua singularidade” (CARVALHO; LEITE, 2018, p. 409).

Após a exibição, encaminhávamos para as conversas o roteiro preparado pelos cineclubistas, com algumas perguntas para intensificar o debate. As conversas colocadas versam sobre questões ambientais como a poluição do ar, o desperdício de água, o consumo, a produção de lixo, a pesca.

Logo de início, estudantes associaram as imagens do filme *Rio das lágrimas secas* à poluição da praia de Camburi, em Vitória: “quando você olha lá em Camburi, não sei se é, porque é distante. Tipo quando você vai para praia, aí você olha e você vê o mar, aí quando você olha para a sua esquerda você vê o fogo subindo, da Vale, poluindo o ar”, “tem o pó de minério também, que aqui cai na praia, no filme, no rio”.

Em seguida, algumas questões colocadas problematizando “que práticas nós temos que levam ao desperdício de água?”; “o que pode ser feito a partir de pequenas atitudes, para conter a poluição no nosso bairro, na nossa cidade, da nossa escola?” levaram os estudantes a confrontarem as relações que eles desenvolvem na escola, no trabalho e nos vários *espaçostempos* que eles transitam com práticas que preservam ou não o meio ambiente.

- *Eu mesmo faço coisas que me deixam tristes. Eu coloco água para beber na minha garrafinha, quando eu vou ver a água está quente. O que eu faço? Jogo fora. E coloco uma nova.*
- *Sou contra a exploração da natureza e estes filmes fizeram com que todos vissem que tais ações acabam nos prejudicando.*
- *No meu serviço veio um monte de papel impresso errado, tive que jogar tudo fora, foi um saco de papel. Lá usam muito papel. Tem muito processo e é tudo descartado.*
- *Na escola está difícil, o diretor não colabora.*
- *Você falou do diretor, também, mas também poderia partir de qualquer aluno.*
- *Igual eu vejo geral na hora do recreio, a pessoa sentada assim na frente de uma lixeira, e joga o papel no chão. Ou sai do portão, e tem uma lixeira do lado do portão, eles trazem aqui pra fora e joga o plástico no chão. Ou seja, deveria tentar reutilizar ao máximo, igual garrafinha de água, sempre estar usando a mesma, porque não é algo que você pode estar usando apenas uma vez.*
- *Justamente, assim como ela falou, a maioria das vezes, que tem a poluição é porque a gente vê o lixo no chão e a gente não pega porque não foi a gente que jogou. Assim, a gente acaba sendo egoísta com o nosso país. Aí, quando chove e tem enchente, o bueiro enche, por causa desses motivos.*

Em outro momento, nas conversas, apontamentos para possíveis soluções foram colocados, como disse uma estudante, “*a gente poderia reciclar algumas coisas e reutilizar algo que dá para usar de novo*” ou “*o lixo não é apenas um lixo. Ele pode ser considerado uma semente*”, como afirma, de outro modo, outro estudante.

Mais adiante, a partir de uma pergunta acerca da importância dos nossos rios para nossa vida de forma individual e coletiva, os estudantes revelam conhecimentos que são atravessados pelas experiências de vida, pelas vivências nos *espaçostempos* que eles residem. Nos mostrando que os processos de aprender e ensinar extrapolam a escola.

- *-A pesca, a água...*
- *Eu tenho um tio que pesca. Antigamente ele fica ficava 20, 30 dias no mar, e agora ele fica 10 e volta. Está péssimo para pescar! Os portos e os barcos grandes estão acabando com os peixes.*
- *É o capitalismo! O último filme resume isso em 3 minutos.*
- *Mas e no mangue está ruim também?*
- *Pelo jeito está bom, porque o preço do caranguejo está acessível. Quando está bem difícil o preço aumenta bastante.*

Tanto com os filmes, quanto com as conversas, vimos imagens-enunciações que navegam por paisagens e culturas *menores* que, ao se expressarem, fabulam, criando agenciamentos coletivos de enunciação que indicam o aparecimento de um *devir-ambientalista*, como máquina de *re-existência* que entra em choque com o discurso do “capitalismo verde”.

Por vezes silenciadas pelos processos colonizadores de uma cultura-escola-currículo maior, as linhas *menores* proclamam as forças descoloniais como outras formas de vida, em outros modos de habitar, de saber. Apresentam-nos processos de aprender e ensinar que não se restringem à

escola, extrapolam, como quando, a partir de suas experiências, uma estudante nos conta sobre a relação da disponibilidade do caranguejo na natureza e o valor no comércio.

Expondo saberes que são inseparáveis do conhecer, sentir, viver, habitar, experienciar, que se nutrem um do/no/com outro, num processo de constante antropofagia encontram conhecimentos que extrapolam a escola, mas, também, retornam a ela nas matemáticas, geografias, biologias e nas possibilidades de intercâmbio com os contextos vivido pelos estudantes e professores.

Nesse caso, poderíamos afirmar, com Silva e Delboni (2017, p. 63), sobre a potência da imagem-cinema nos encontros que estabelecemos com estudantes e professores no cineclube para fazer a língua gaguejar em meio às *redes de conversações*. É necessário intensificar a “[...] gagueira da língua, gerando outros/novos modos de pensar, fazer e de viver os cotidianos das escolas, abrindo frestas para línguas menores, que possibilitem a problematização do território-escola”.

A potência de constituição do cotidiano escolar se dá na produção de movimentos de desterritorialização e reterritorialização, e, em um posicionamento político, é marcado por experiências que desacomodam e abrem os devires da Educação. O plano de vida, o plano da imanência é atravessado por diferentes linhas, forças e formas, o que implica dizer que entrar em relação à escola é entrar em relação à vida (SILVA; DELBONI, 2017, p. 71)

Após os debates, os estudantes do Cineclube Valente que conduziam a sessão, convidaram os demais estudantes para se organizarem em grupo, pois haveria uma outra ação que estava planejada para aquele momento. O exercício, intitulado *Reciclando*, propunha a criação coletiva de um protótipo de coleta seletiva, para incentivar/sensibilizar os estudantes e professores para a separação dos resíduos dentro e fora da escola, estimulando práticas mais sustentáveis de se relacionar com a natureza.

Para a feitura, foram utilizados alguns materiais como caixas de papelão (levadas pelos estudantes), pincéis, tintas, papéis, tesoura, cola e mais algumas coisas. Cada grupo ficaria responsável pela confecção de uma caixa, de acordo com a separação da coleta seletiva (plástico, vidro, metal, papel, não reciclável)

Imagem 26 – Série: Deslocando corpos, cadeira, e...



Fonte: Acervo pessoal (2019).

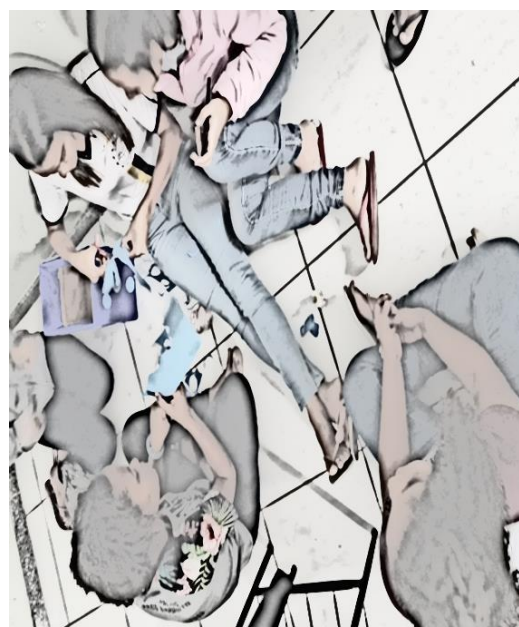
Fonte: Acervo pessoal (2018).

Imagem 27 – Série: Deslocando corpos, cadeiras, e...



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Imagem 28 – Série: Deslocando corpos, cadeiras, e ...



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Imagem 29 – Série: Deslocando corpos, cadeiras, e ...



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Os estudantes cuidadosamente iam compondo suas caixas. Devagar elas iam criando formas, diferentes, múltiplas, algumas com bordas, outras sem, umas com letras escritas com pincel, outras com tinta, outras com papel recortado, uma estudante aponta, *“olha, ele está gastando cola demais, não está sendo sustentável”*, o outro responde, *“caiu, foi sem querer”*, esses fios caídos vão nos deixando rastros dos efeitos aprendentes produzidos no encontro com as imagens-filme, as conversas, as caixas, as linhas de sustentabilidade, linhas de vida, numa composição coletiva, afetiva, atravessada por signos sensíveis, artísticos...

À medida que vimos as caixas ganhando corpo, sugerimos algo que não estava previsto: perguntamos se os grupos gostariam de ir ao pátio da escola para recolher o que achassem correspondendo a sua caixa. Não precisou perguntar duas vezes, *“sim, vamos”*, *“eu vou primeiro”*, *“vamos, corre”*, *“calma, sem correr, gente”*, a corrida contra o lixo já tinha se iniciado...

Imagem 30 – Não precisa correr



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Depois do exercício de andar-correndo pela escola para rastrear e capturar resíduos que correspondessem ao que as caixas faziam referências, depois de intensos minutos, retornamos à sala e começamos a ver/conversar sobre o que cada grupo conseguiu recolher. Os estudantes começaram a apostar para saber quem teria pego mais, *“a gente com certeza pegou mais”*, *“se levar em conta o peso da caixa a gente ganha”*, *“não imaginava que tinha tanto lixo espalhado pela escola assim”*, *“achei um pedaço de ferro enorme perto da quadra, era perigoso alguém se machucar”*. O exercício-brincadeira pode sensibilizar os estudantes e os professores quanto ao lixo na escola, à importância da separação dos resíduos, de depositá-los em lugar seguro, do risco em deixá-los espalhados, mobilizando práticas mais sustentáveis de se relacionar com a natureza, mobilizando outras culturas dentro e fora da escola.

Após todos esses momentos, pedimos que os estudantes e os professores que participavam conosco escrevessem para nós acerca de questões relacionadas ao encontro com as imagens cinematográficas no Cineclube Valente. Buscávamos compreender um pouco mais o “olhar” que os estudantes têm do cinema e do cineclube na escola. Estabelecemos, para isso, algumas

problematizações que foram respondidas por eles. As imagens dos filmes te afetaram? Fez você pensar em algo que não tinha pensado? Conte como foi a experiência:

- *Sim. Algumas mudaram o meu modo de agir, de pensar e fez com que eu aprendesse mais.*

- *De todos os filmes que vi no cine a de hoje, do rio e do lixo foram as que mais me afetaram, pois me fez enxergar que não podemos ser egoístas ao ponto de vermos coisas erradas e deixar ficar errado. Precisamos tentar mudar as coisas, pois neste momento pode não nos atingir, mas lá na frente com certeza vai!*

- *Queria falar de outra exibição, que o cineclube fez para o dia das mães. Trouxeram um curta chamado “Com elas”, que retratava a realidade de como é ser mãe em nosso sistema carcerário. Ele foi muito importante para mim, porque fez eu repensar pré-conceitos e julgamentos que eu fazia sobre o assunto. Foi sensível ao contar sobre a vida das mulheres nos presídios. Ampliou, certamente minha visão de vida e olhar sobre as pessoas presas.*

- *Observei a motivação dos estudantes de cada equipe em finalizar a tarefa, como a aula passou rápido com a dinâmica proposta da confecção das caixas.*

As respostas elencadas ultrapassam esse encontro, trazendo afecções produzidas inclusive de outros encontros, por outros curtas-metragens, em outras conversas, outros atravessamentos. Como na lembrança de uma estudante, em que as imagens fílmicas sobre mulheres encarceradas, exibidas no dia das mães, provocou e provoca o questionamento de esquemas representacionais, modelos de verdade. Através de uma imagem virtual que se atualiza, problematiza-se o presente para perturbar os modelos dogmáticos de pensamento.

Afirmam-se forças potenciais das imagens cinematográficas exibidas no cineclube para provocar metamorfoses em nosso “*modo de agir, de pensar*”, colocando em choque os sistemas de “*pré-conceitos e julgamentos*” de uma subjetividade rude. Isso possibilita extrair, com os encontros, novas imagens de pensamento, criando uma relação dos estudantes e dos professores com o conhecimento, com o cinema, com os currículos, com a escola, que viabilizem, conforme Gomes e Pereira (2017, p. 53),

[...] um mundo sensível, artista, envolto pela valorização da vida que aprende, ensina, descobre e potencializa os saberes escolares para além do domínio da memorização, resolução dogmática de problemas disciplinares, ao deslocar as conversas para a necessidade de fabular a educação, pela urgência de práticas mais éticas e estéticas, mais coletivas e inventivas.

“*Como a aula passou rápido*”: essa afirmação nos sugere que há um tempo de intensidades que não pode ser apenas o tempo cronológico, linear ou sequencial. O que temos experimentado muitas vezes, no encontro com as imagens cinematográficas no cineclube, é abertura para outros tempos, como nos auxilia Leite (2016, p. 21), “[...] povoado por reticências, por ritmos cortados, por tempos não dados, não demarcáveis, por um tempo presente que nos deixa abertura e espera” É um tempo de experiências, acontecimental, que “[...] parece profanar as

expectativas de um passado, um presente e um futuro e cria povoamentos de intensidades e temporalidades não quantificáveis, numeráveis” (LEITE, 2016, p. 22), dando sovas nas formas rígidas de certas hierarquizações e controle dos tempos escolares, por levar-nos a pensar no tempo nesse espaço não como repetição, mas como duração.

Pensar no tempo, não mais em um tempo repetitivo, nem tampouco linear e contínuo, mas um tempo que, sendo ‘curto’, dura. A duração parece estar naquilo que ele produz, na inquietude que ele dispara, no mal-estar e na necessidade de ter que dizer algo, nas afetações que essas imagens produzem (LEITE, 2016, p. 26).

Problematizamos ainda qual a importância de ter um cineclube na escola? De que modo as conversas tecidas durante os encontros com os filmes potencializam a troca de experiências?

- Eles mostram o lado que o noticiário não mostra, pessoas esquecidas, questões sociais, políticas. Trazendo assuntos importantes e que muitas vezes não são discutidos nas matérias regulares, no dia a dia na sala de aula. Com os diversos “filmes” que eles nos mostram, e com as conversas faz com que possamos repensar nossas atitudes.

- O cineclube possibilita a criatividade dos alunos, deixando as aulas mais dinâmicas desenvolvendo maior interesse dos estudantes. Além de ser algo extracurricular, que devia ter em toda escola, aborda assuntos com olhares totalmente diferentes, também nos proporciona debates e confrontos, compartilhamento de ideias. Ou seja, só tem a somar.

- A vantagem é a interação. Ver como as pessoas pensam a partir dos filmes. Dialogar, tirar dúvidas e aprender mais com o assunto/imagem em pauta.

- Ver e entender a visão que cada um teve sobre o filme, partilhar dividir informações e adicionar coisas boas e lições de vida. Debatermos ideias contrárias ou não, colocarmos o que pensamos e, até mesmo, criar novas alternativas, conversar...

- Ouvir opiniões diferentes, debater, pontos que podem achar que é certo, mas na verdade são prejudiciais, ouve e aprende coisas que não sabemos (buscar informações). Entender o detalhe e a importância daquela cena ser apresentada. Vai muito além de um filme... É a realidade, pessoas pedindo socorro, é abrir os olhos, é dar conhecimento que um simples plástico pode causar um efeito enorme e prejudicar famílias mostrar o lado que muitos escondem faz abrir a mente e ajudar.

- Para aprender a respeitar a diversidade de opiniões. A sociedade é composta por pessoas diferentes e nem sempre ou nunca os pensamentos serão iguais.

- Possibilita que nas aulas atualmente os alunos são somente ouvintes. Esses alunos mostram aqui no Cineclube Valente que a aula é interessante porque a gente consegue dialogar.

Das duas perguntas acima, capturamos algumas palavras ou partes das frases que nos dão a pensar sobre a potência do cineclube, das imagens cinematográficas e das conversas na escola. “Mostram o lado que o noticiário não mostra, pessoas esquecidas, questões sociais, políticas”; “conversar”; “ouvir opiniões diferentes”; “assuntos importantes... que não são discutidos”; “a visão que cada um teve sobre o filme”; “novas alternativas”; “extracurricular”; “criatividade”; “compartilhamentos de ideias”; “dialogar”; “A sociedade é composta por pessoas diferentes”; “abrir a mente”; “atualmente os alunos são meros ouvintes... aqui no

Cineclube Valente... a aula é interessante porque a gente conseguem dialogar”; “partilhar”; “pensamentos”.

O que foi exposto, em grande medida, aponta para a necessidade de pensar os processos educativos para além da transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. No entanto, mesmo sendo formados na “escola dos conteúdos”, os estudantes do Cineclube Valente traduzem, com as forças intensivas das imagens-filmes, outros modos de aprender e ensinar no cotidiano escolar, tornando-os errantes, ampliando, por isso, sua capacidade de produzir afecções nos corpos cansados de outrora, pondo a variar sua potência de agir. Como assevera, Holzmeister (2017, p. 109), “[...] é justamente a ativação da potência de agir que nos possibilita instaurar um árduo e difícil processo aprendente”.

Mas o cineclube como atividade *extracurricular* não garante a criação que acontece a partir da tradução de forças intensivas que atravessam os corpos, explorando os sentidos, fazendo vibrar. Isso torna-se possível pelo rompimento do predomínio de um modo dogmático de ensinar. Dito de outro modo, não se trata, do *extracurricular* tornar-se curricular, no sentido de tornar-se formal, de trazer o marginal para o centro, pela pedagogização ou didatização do cinema na escola, no currículo. Iso mais faria despotencializar a criação, uma vez que instalaria forças passivas, modelizadas, enquadradas, governadas.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2012) nos ajudam a pensar nesse território-escola com suas possibilidades de agenciamentos que produzam permanentemente fugas a captura do Estado, mesmo que os territórios sempre comportem dentro de si vetores de *desterritorialização* e de *reterritorialização*, como indissociáveis, pois...

Quando o Estado se apropria da máquina de guerra, esta muda evidentemente de natureza e de função, visto que é dirigida então contra os nômades e todos os destruidores de Estado, ou então exprime relações entre Estados, quando um Estado pretende apenas destruir um outro ou impor-lhe seus fins (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 110).

Portanto, para criar outros currículos, os processos inventivos precisam ser tomados pelo seu caráter nômade, singular, nisso reside a potência. A força do cineclube Valente está no seu caráter subversivo e experimentador, como máquina de criação, como vetor de *desterritorialização* curricular, como máquina de guerra que se afasta da máquina sobrecodificante do Estado, agindo molecularmente sobre ela, em zonas fronteiriças, deslocando-se a todo tempo. Constituindo modos de aprender e ensinar que se tornam

inventivos pela alegria que produzem, pelo seu caráter multitudinário em suas composições difíceis de capturar, porque traçam linhas de fugas infinitesimais. São esses movimentos de ativação da vida, que nos “permite habitar a zona de indeterminação do vivido, zona de indiscernibilidade, que torna o processo educativo e as ações didáticas, atos criativos de interpretação e tradução. Aventura involuntária que se processa no acaso dos encontros no plano de imanência” (HOLZMEISTER, 2017, p. 110).

Criar é re-existir.

O cineclube Valente como movimento e *espaçotempo* de encontros com as imagens cinematográficas, de *partilha, diálogo, conversas, compartilhamento de ideias* entre estudantes e professores, criam modos inventivos de aprender e ensinar, na medida que tiram o pensamento do repouso, que experimentam novas relações com os professores, com os estudantes, com a escola. Estabelecem relações menos presas a hierarquias daquelas em que os estudantes são *somente ouvintes*, em vez disso, pelo seu caráter acolhedor, por meio das conversas, eles ocupam um lugar legítimo de fala e, como aponta Carvalho (2017),

O valor das conversações, no âmbito da micropolítica inscrita no plano de imanência do cotidiano escolar, está na vinculação que elas têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, tem como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos correndo para a constituição do projeto coletivo da escola (p. 8).

Com as imagens cinematográficas, a partir de uma atitude ético-política não se sujeitam as imposições de como fazer, do que exibir, de como organizar, vão além repetição, se lançam a experimentação com o cinema. As exposições *aberrantes*, com uma estética que não se limita aos filmes clichês, apresentando produções estilísticas diferenciais, que possibilitam encontros com imagens cinematográficas de outros tipos, imagens-tempo, imagens ótico e sonora puras, que põe a língua a gaguejar, constituindo uma máquina de pensar no cotidiano escolar. Criando outras práticas com as imagens, possibilitando o deslocamento do pensamento, a quebra de esquemas petrificados no tempo e no corpo-escola.

A experiência com cineclubes é capaz de nos mostrar o quanto eles têm de dialógicos, democráticos (porque proporcionam o debate e acesso à obra cinematográfica) São também políticos e transformadores. Nesses *espaçotempos*, que podem ser voltados para temáticas diversas, as histórias de personagens nos atraem para o âmago das conversações, nos mobilizam. Porque talvez esse seja o sentido da obra de arte, em especial, a cinematográfica: ela nos chama a atenção para determinadas questões que ou não estão presentes, ou não fazem sentido no nosso cotidiano, passando

despercebidas. Ou porque elas nos afetam, nos emocionam, quando outras linguagens não são mais capazes de comunicar, de nos sensibilizar (BRANDÃO, 2018, p. 116).

A combinação incita uma torção no ordenamento no modelo lógico-racional do pensamento, do pensamento com imagem, pondo a pensar a imagem dentro da imagem, ou dissolvendo-a, fazendo emergir a diferenciação, o sublime na imagem, a imagem-cristal, como “o jorro da vida, do tempo” (DELEUZE, 2013, p. 113), impulsionando crises sucessivas nas imagens dogmáticas do pensamento, nas formas subjetivas conformadas.

Com o ato de fala dos personagens cotidianos, ordinários, marginais, num espaço qualquer, nos curtas-metragens ou nas conversas engendradas, registram a impossibilidade de viver sob a mesmidade, a dominação, o controle, prefigurando agenciamentos coletivos de enunciação que apontam para devires outros, *devir-negro*, *devir-mulher*, *devir-ambientalista*, *devir-revolucionário*, e... uma multiplicidade de máquinas desejanter, minoritárias, de guerra, que fabulam outros mundos possíveis.

Imagens cinematográficas no cineclube como máquinas de guerra para constituição de um corpo-rio-currículo-escola coletivo em devir que se forma e cresce em meio a *redes afetos*, *conversações e ações complexas*, produzindo *re-existências*. Mas para que elas sejam possíveis, é preciso “evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o cotidiano escolar como um “acontecimento” vivido nele mesmo” (CARVALHO, 2019, p. 60).

Nesse sentido, apontamos *re-existência*, como criação, não somente e simplesmente oposição. *re-existir* é criar formas outras de vida, desenvolver ferramentas para lutar contra a máquina sobrecodificante do Estado. Conforme amplia, Gallo e Aspis (2011, p. 176) em torno da noção de *re-existência*.

Insistir em existir, existir enquanto múltiplas possibilidades, existir enquanto sobreposição de sis (si e si e si e...), sempre renovados eus, palimpsestos, movimentos constantes de reinvenção, dervixes dançantes, devires, insistir em existir de novo e de novo: re-existir. Re-existir: criação de novas formas de subjetividade. Recusar as formas de subjetivação que o Estado nos impõe.

O cineclube *Valente* é um modo *re-existência* na escola, como movimento coletivo, grupal, heterogêneo, molecular, que produz fissuras escapantes a partir de inscrições singulares no terreno-escola, constituindo com as imagens cinematográficas máquinas de guerra com potência para *com-partilhar* experiências nos encontros em meio a uma multiplicidade alegre

que insiste em existir. Talvez seja mais interessante *re-existir* sem fazer alarde, “*sem fazer barulho*, é claro, que *barulho* nada resolve³²”, pois há sempre o risco da captura, de linhas de fuga tornarem-se linhas de destruição.

As máquinas de guerra têm uma potência de metamorfose pela qual elas certamente se fazem capturar pelos Estados, mas pela qual também resistem a essa captura e renascem sob outras formas, com outros “objetos” que não a guerra (a revolução?). Cada potência é uma força de desterritorialização que concorre com as outras e contra as outras (mesmo as sociedades primitivas tem seus vetores de desterritorialização). Cada processo pode passar sob outras potências, mas também subordinar outros processos à sua própria potência (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 138-139).

De todo modo, é preciso saber romper o encadeamento fechado da imagem-movimento, procurando afirmar a força vital que há nas imagens-tempo como produções criadoras. Assim, mesmo havendo a coexistência, o coengendramento de fuga e captura, é preciso mais experimentações que modelos; mais cineclubes que cinemas régios; mais *formas-aberrantes* de exibição, do que *formas-clichês*, para tentar escapar às capturas, pois é no ato de fabular a diferença que o cinema-vida faz máquinas de guerra.

Dessa forma, o cinema se coloca como máquina de guerra na proliferação de um pensar/agir com a diferença, que tem a potencialidade de afetar os corpos escolares de outras maneiras, fazendo emergir outros modos de ser. O cinema pode ser uma possibilidade na escola ao operar na produção de outros espaços-tempos, outros modos de pensar, ser, agir e estar no mundo, na criação de transmundos, de outrem-corpos, de povos contra a população. Cinema que faz emergir arte no lugar das violências. Cinema máquina contra o cinema massa (CORRÊA; MONTEIRO, 2019, p. 296-298).

Espera-se que as imagens cinematográficas no cineclubes sejam lançadas continuamente como uma pedra por uma máquina de guerra, para liberar o pensamento daquilo que o aprisiona, para tentar combater aquilo que apequena a vida escolar de sua potência expansiva... insistindo sempre em *re-existir*, sem nunca parar de atravessar fronteiras movediças, criando povos nômades, ativos, em vez de, uma massa amorfa. Enfim, produzir ondas para surfar nas pororocas intensivas da vida nos lança em devir, desejanter por criar diferenças, para que as forças vitais do mundo que tanto pedem passagem, se multipliquem em nós, por nós.

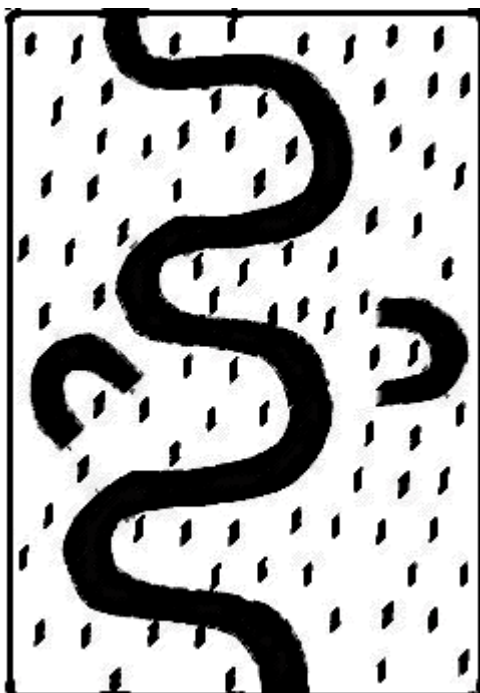
³² Trecho do poema *A morte do leiteiro*, de Carlos Drummond de Andrade, em que o leiteiro é tragicamente morto, depois de produzir um barulho.

6 MEANDRO

6.1 DESDOBRANDO O PRODUTO

Depois do cineclube, eu não consigo assistir a um filme sozinha mais, não consigo assistir sem me expressar, eu preciso muito falar. Cineclubista.

Imagem 31 – entre-Meandros



Fonte:

<http://www.vestiprovas.com.br/questao.php?questao=puc-rs-2014-2-13-geografia-geral-31263>> Acesso em: 09 jul. /2019

O *meandro* é uma dobra que um rio produz em meio a seu curso num plano liso. Um rio meandrante é sinuoso, curvilíneo, muda constantemente de posição em meio a uma planície aluvial, se *desdobrando* em novos caminhos.

Nas margens externas do meandro, centrífugas, as correntes d'água chocam-se com os barrancos causando progressivamente erosão. Ao longo dos anos, abrem-se novos trajetos, novos meandros. Nas margens internas, o fluxo d'água mais conformado assoreia suas bordas, depositando sedimentos. Com o tempo as bordas internas ampliam-se pelo soterramento, que ao preenché-las, cria uma nova margem.

De diferentes modos e em ambos os casos, há criação.

Nas margens externas criam-se novos caminhos por degradação; nas margens internas criam-se novas margens por agradação.

As margens externas, por sua vez, pela sua vontade de expansão impedem que o rio seja aterrado, porque produzem continuamente *linhas de desterritorialização* para as águas, porém, ao abrir fugas para as águas, o rio faz abandoná-las caminhos mais antigos, mais longos. Num outro processo que cria, por renúncia de trajetos mais extensos e meandros abandonados, torna esse um lago em forma de “u”, que pode secar, ou, a partir de agenciamentos com novos fluxos, perdurar.

Neste meandro, do nosso rio-pesquisa, iremos expor como foi desenvolvido o produto-dobra desta dissertação, e indicar quais os desdobramentos desejamos que ele possa produzir, a fim de criar linhas de *desterritorialização*, linhas de vida nos currículos escolares.

Conforme consta no cronograma e nas exigências dos mestrados profissionais, desenvolvemos um produto que tece relação com o tema da nossa dissertação.

Em seu caráter pedagógico, o produto final visa integrar teoria prática, possibilitando a aproximação entre a produção científica e o desenvolvimento de tecnologia e inovação. [...] esses produtos finais trazem em sua essência o caráter autônomo de pensamento elaborado a partir da pesquisa aplicada com a proposta de compartilhar de experiências e instrumentalizar seus pares (NIEZER *et al.*, 2015, p. 5).

Nesta dobra-intenção, buscamos relacionar nosso produto ao *Cinema*, *Cineclube* e a *Educação*. Para tanto, buscamos compor com cineclubes capixabas e, a partir de encontros e relatos de experiências, produzir um *e-book* (livro digital), contendo *relatos de experiências* de cineclubes que atuam no Espírito Santo, pensando no que a rede de cineclubes pode nos contar para fazer refletir em novas práticas com as imagens cinematográficas na escola.

Agenciando com nosso percurso-produto, nos *ex-pomos* à experiência, conforme nos ensina Larrosa (2002), como aquilo que nos passa e nos afeta, no sentido de tomar/tornar da experiência, experimentação...

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 19).

Inicialmente, antes de pensarmos em encontros com cineclubes, cogitamos organizar oficinas de formação inventiva com professores da escola, com uso das imagens cinematográficas. À medida que fomos acompanhando as atividades do Cineclube Valente, consideramos que nossa proposta de fazer uma formação, em que estudantes e professores já criam modos potentes de se relacionar com imagens cinematográficas no cotidiano escolar, soaria como algo colonial, distanciando-nos de nossa aposta. Queremos dizer, suporia que a pesquisa que vem de fora iria ensinar como criar novos modos de relação com as imagens, como se passasse por nós legitimar aqueles processos que estão sendo criados na escola. De modo que, mais à frente, abandonamos essa ideia para o produto desta dissertação.

Em outra direção, fomos pretendendo, por força na máquina cineclubista, que aponta para outras formas de organização menos hierarquizadas e modos outros, intensivos, de relação com

as imagens cinematográficas, O cineclube como *espaçotempo* potente para tecer conversações e movimento. Ao tomar o cinema como arte, portanto, como vetor de forças, possibilita deslocar o pensamento, indo além da contemplação passiva da obra cinema, criando *formas-aberrantes* de exibição e tornando-se máquina de produção de sensações, máquina de guerra que, supomos, podem dar a pensar com educadores nas escolas, com os currículos.

As primeiras notas para a constituição de um corpo-livro foram tecidas num encontro para ouvir as experiências dos cineclubes capixabas. Para tentar abranger a maior quantidade de cineclubes possíveis, divulgamos a carta com um mês de antecedência nas redes sociais e entramos em contato com a Organização dos Cineclubes Capixabas (OCCa), para fazer expandir esse convite aos cineclubes cadastrados.

Imagem 32 – Carta-convite aos cineclubes capixabas



Fonte: Acervo pessoal (2019).

No encontro, ocorrido no dia 17 de junho de 2019, os cineclubes que estiveram presentes contaram suas experiências sobre a prática cineclubista com as imagens cinematográficas: sobre como elas os afetam, o que elas provocam, como pensar possíveis intercâmbios com a educação, apostando na força das imagens cinematográficas nesses *espaçotempos* para

mobilizar conhecimentos e produzir *des-confortos* para que o pensamento seja violentado a pensar, *aprender e desaprender, des-enquadrar, des-construir* modelos rígidos de um currículo *prescrito*. As conversas se iniciam nessa direção, mas consideramos importante deixá-los falar aqui neste espaço.

- Cinema é ideia, é expressão, é arte. Ele é potencializado quando compartilhado em grupo, fomentando trocas, questionamentos e desconstruções, problematizações. Voltando ao nosso cineclube para a comunidade surda, a imagem está além da língua. Quando a comunidade surda vai ao cinema e não há legenda, a comunidade cria estratégias para compreender a narrativa das imagens em movimento. Sendo assim, as imagens cinematográficas possuem responsabilidade na vivência do espectador surdo.

- As imagens desenquadraram, desengessando as leis que as impõem enquadradas e aí podem expandir o currículo prescrito.

- O cinema te provoca várias sensações, sentidos e memórias ao ver, ouvir, sentir. Como não aprender com filmes? Aprender e desaprender, voltar a aprender. Como não ensinar ao propor através de imagens e sons, conteúdos e estéticas que estimulam pensamentos, desconfortos, questionamentos, dúvidas, encantamentos e certezas.

Em outro momento, as falas indicavam a força dos cineclubes como *espaçotempo* potente para encontros, trocas, compartilhamentos, afetos, afecções, conversas, para *quebrar paradigmas*, criar outros modos de existir numa *coletividade*: cineclubismo como lugar de *formação*, de *reflexão-expressão*, como prática de *liberdade*, como *re-existências*. Elencamos narrativas que foram nessa direção.

- No processo formativo em um cineclube, o cineclube é ferramenta sim de libertação e de encontro. E esses encontros tornam-se resistência.

- O cineclube é resistência porque movimenta o pensamento. Porque é grupo, é coletivo, é união de forças, de ideias. Impulsiona o pensar. Rever conceitos. Quebrar paradigmas. Buscar outros modos de ser, estar.

- Colocamos para fora nosso sentimento sobre o filme. O cineclube é uma forma de resistência pelo fato de ser um dos poucos lugares em que o objetivo – um dos objetivos, é a livre expressão daquilo que você quer falar.

- A proposta cineclubista é uma ação libertadora e de resistência por natureza. Nasceu na contramão do cinema produzido para as elites, sobreviveu à ditadura, resistiu ao capitalismo propondo formação de público para o cinema nacional em contraponto ao cinema americano de massas. Propõe reflexão à consciência política. Motiva novas estéticas e o debate de temas diversos e urgentes para a sociedade.

Mais à frente nas conversas, perguntamos o que poderíamos fazer para auxiliar na ampliação dessa rede, para que outros professores pudessem conhecer esse modo de relação com as imagens que os cineclubes nos ensinam e que tem importante caráter formativo-inventivo-experimentador. “*Sugiro algo que possa circular*”; “*não tem registro dos nossos trabalhos*”; “*não tem muita produção sobre as atividades dos cineclubes aqui no estado*”; “*algo que possa ficar para ser divulgado seria muito importante*”.

A partir desses apontamentos durante o encontro, sugerimos um *e-book*, que iria contar com os relatos das experiências cineclubistas capixabas. Os presentes consideraram fértil a ideia. A partir daquele momento, começamos a montar a proposta para o *e-book* que seria produzido. Concordamos que mesmo os cineclubes que não estavam presentes poderiam ser convidados a mandar seu relato para compor o produto conosco e nós teríamos a função de organização e apresentação. Acordamos ainda que iríamos criar um roteiro³³ do que seria importante conter nos relatos para fazer conversar e aproximar os materiais enviados. O produto criado foi disponibilizado para todos os participantes sem custo e está disponível para acesso público na *internet*.

Nossa segunda intenção é divulgá-lo para a OCCa, as Secretarias de Educação da Grande Vitória e algumas escolas com que temos maior proximidade para ampliar o potencial de propagação do produto. Os cineclubes que se estão presentes no *e-book* são Afoxé, Colorado, El Caracol, Valente.

O **Afoxé** é um cineclube itinerante que faz exposições discutindo principalmente questões raciais, composto por mulheres negras. O cineclube conta com espaço de estudos sobre o cinema negro além de ter produção audiovisual. Atua desde 2017 e conta com apoio de editais de fomento à cultura.

O Cineclube **Colorado** atua desde 2009 no município de Cariacica. Tem a intenção de promover a cultura do audiovisual no município. As exposições do Colorado começaram em um bar com equipamentos emprestados e a projeção do filme era feita em uma parede de cimento. A partir de editais de fomento da cultura, foi possível melhorar a estrutura para as exposições com a aquisição de novos equipamentos. Atualmente as exposições ocorrem na biblioteca municipal de Cariacica.

O Cineclube **El Caracol** tem como foco em suas exposições produções cinematográficas latino-americanas e caribenhas. O cineclubismo, então foi visto como uma estratégia interessante não só para divulgar essa produção que pouco chega ao Brasil. A inspiração do cineclube foi o movimento dos zapatistas, de comunidades autônomas indígenas no México. Atua desde 2014.

O Cineclube **Valente** foi criado em 2016 e atua com exposições mensais para estudantes de ensino médio na EEEFM Des. Carlos Xavier Paes Barreto onde está localizado. É composto

³³ Em anexo.

majoritariamente por estudantes e uma professora-coordenadora do projeto, além de colaboradores externos. As exposições percorrem temas transversais diversos, como família, *bullying*, questões ambientais e políticas, diversidade de gêneros, questões étnico-raciais etc.

Com a intenção de ampliar a participação de cineclubes capixabas neste material, fizemos uma segunda chamada para envio dos relatos de experiências. Neste segundo convite, outros cineclubes puderam enviar seus textos para compor este livro. São eles: o **Ecosocial** com a proposta de exposições de cunho ambiental no interior do estado; o **Metrópolis** enquanto um cineclubista atuante na universidade; o cine **Montanha Sagrada** com mostras e oficinas na região da Serra do Caparaó capixaba; o cineclubista **Nome Provisório**, com exposições dentro e fora de escolas. Totalizando **oito experiências** cineclubistas expostas neste livro.

Desejamos que, com as experiências expostas neste produto, seus desdobramentos possam contribuir para novos fluxos nos processos de aprender e ensinar nas escolas, que professores possam ampliar o uso das imagens-cinema e, sob uma prática ativa com as imagens, intensificar os currículos vividos/criados no cotidiano escolar.

O *e-book* está hospedado no site da OCCa para download. Seguem os *links*:

<https://occapixabas.wordpress.com/2019/08/21/livro-com-relatos-de-experiencias-de-cineclubes-capixabas-foi-produzido/>

<https://occapixaba.files.wordpress.com/2019/11/relatos-de-experic38ancias-cineclubes-capixabas-ebook.pdf>

7 FOZ

7.1 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES SOBRE AQUILO QUE AINDA NOS CO-MOVE

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas
ninguém diz violentas as margens que o comprimem.*
(Bertolt Brecht)

A foz é um *espaçotempo* de encontros e despedidas. Ela é a boca de descarga de um rio, onde ele libera suas águas, seus sedimentos, como fosse uma despedida, um abandono. A foz é também um terreno de encontros, onde o rio, depois de longa travessia, chega a sua desembocadura, encontrando-se com outro corpo d'água. A foz é uma zona limite, onde algo passa a se tornar presente, onde um rio torna-se outro, outros, muitos.

Chegamos ao ponto de descarregar? De desaguar? No caso de um rio, que na foz se encontra com outro corpo d'água, tornando-se outro, e outros... não podemos dizer que seu desague implique em seu apagamento, pois o rio não termina em sua foz. Aliás, talvez, nada termine, todo fim é um começo, ainda que tudo pareça terminar. Como nos melhores filmes, que não acabam ao final. Como, então, terminar um texto-rio atravessado por tantos fluxos intensivos?

Talvez pudéssemos tentar ir começando a concluir, para concluir começando... concluir para comprovar? Supomos que não. No fundo, toda esta dissertação não pode ser comprovada, pois nela não se registra prova, mas se prova. Um trabalho que prove algo sobre a arte deveria somente deixar a arte ser provada.

Portanto, menos que comprovar ou concluir, talvez pudéssemos tentar anunciar algumas pistas, algumas considerações flutuantes, sobre aquilo que ainda nos *co-move* com a pesquisa, pensando naquilo que nos *co-move*, no sentido do que move com, com outros, com emoção, comoção, como o vento, comovendo fluxos que deslizem em nós pensamentos...

Recorreremos a uma imagem-literária criada por João Guimarães Rosa para com ela nos mover à foz. O rio percorre por duas margens binárias que o comprimem, mas Rosa cria uma imagem de uma *terceira margem do rio*³⁴ que trouxemos para conversar... O conto, percorre a história

³⁴ Conto, *A terceira margem do rio*, de João Guimarães Rosa. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/CASTANHAL/castanh-2010-010/guimaraes%20rosa%20-%20a_terceira_margem_do_rio-3.pdf Acesso em: 16 jul. 2019.

de uma família sertaneja, cujo pai, homem “cumpridor, ordeiro, positivo”, certo dia, sem explicar, faz canoa e com ela entra no rio, ora rio adentro, rio abaixo, rio afora, sem nunca mais voltar. O filho pede para que o pai o leve junto, mas este “[...] botou a bênção, com gesto [...] mandando para trás”, impedindo que o filho siga seu caminho.

No conto, os personagens não têm nome, como fossem seres ordinários, sem rostidade. O rio é o *espaçotempo* onde transitam as relações dos que estão fixados à margem com aquele que continuamente desliza pelo espaço liso do “rio-rio-rio”. Com sua fuga às margens, o pai produz ressonâncias em sua família, que se organiza para fornecer-lhe oferendas, rituais, comidas, todas, sem muito sucesso. Até o momento em que desistem e, numa diáspora, migram. O único que permanece à margem foi o filho, que tentava sem êxito o retorno do pai ou a troca com ele que teria mais força para suportar o imponderável fluxo das águas que indomavelmente passam.

No avançar do conto, numa última tentativa narrada, o filho chama pelo pai oferecendo tomar-lhe seu lugar e, neste momento o pai concorda, “manejou o remo n’água” proando o barco em retorno. No entanto, neste instante, o filho treme, profundo e, sob escusas, foge, abandonando, por sua vez, seu pai, se libertando de um caminho já trilhado.

A desterritorialização do pai das margens seguras cria um acontecimento onde tudo mais se amplia em torno dele, como ondas concêntricas que fazem mover os sedentários. No conto, as margens seriam o lugar-comum, dos sedentários; a terceira margem o lugar nenhum, dos nômades, o deslocamento que precisamos fazer para criar nossos percursos. É preciso fazer a travessia do rio, deixar-se afetar pelas ondas, para que possamos conhecer mais, pois viver não se restringe a duas margens. Há outras.

Seja rio abaixo, rio adentro, rio afora, o que temos procurado, de maneira muito mais singela que Rosa o faz, é com nossa pesquisa anunciar lugares que não se pretendem nas margens fixas que estamos acostumados a viver, mas movimentos que deslizam entre elas, nas forças moventes do mundo, com seus redemoinhos sem fim, para assim multiplicar a potência das experiências, coletivizando-as.

Neste percurso, ao habitar os meandros das imagens, do cinema, do cineclube, da escola, tendo como suporte as cartografias e as redes de conversações, sob as linhas deambulantes das filosofias da diferença, implicamo-nos em experimentar a pesquisa como a terceira margem do rio, como deslocamento diverso, em trajetos nômades que se fazem e refazem com o percurso.

Não antecipamos o que iríamos encontrar, fomos apostando nas linhas de vida, linhas minoritárias que pulsam no cotidiano escolar.

Ao acompanhar muitos encontros de estudantes e professores com as imagens cinematográficas no Cineclube Valente, podemos afirmar o potencial da arte-cinema na escola, em seu conjunto imagens-tempo, como vetor de forças capaz de movimentar o pensamento, produzindo afetos e afecções como catalisador que cria situações ótico-sonoras puras, que possibilitam explorar outros sentidos, num exercício com as imagens que geram novas expressões vitais, afrouxando os esquemas sensórios-motores que homogeneízam os processos de aprender e ensinar pela repetição.

Com o cineclube, aprendemos pela experimentação que há formas outras de se relacionar com as imagens cinematográficas, a partir de *formas-aberrantes* de exibições, que fogem ao modo centralizador do cinema régio (cinema *hollywoodiano*, imagem-movimento e imagens-clichês) e apontam para um cinema *menor* (imagens-tempo, imagens-cristal, potências do falso), que traz sons e imagens que fogem do hábito, com situações dispersivas, cotidianas, marginais. A partir da extensão para conversas-debates, ampliam a capacidade de afetar das/pelas imagens, bem como pela força do outro e com o outro, pondo os espectadores/observadores em uma exibição ativa, que amplia sua potência pelo compartilhamento, que torna intensiva a relação com as imagens, produzindo uma coletividade afetada, como um fermento coletivo.

Ao apostarem no cinema político e no cinema experimental como ato ético-político, realizam um transe na ordem estética imposta de reprodução fílmica *maior*, pois provoca uma perversão no olhar, acendendo espaço para que uma estética fabuladora insurja, para destronar regimes de verdades, a fim de torcer o pensamento, obrigando-o a uma diferenciação e libertando-o de sua mesmidade sufocante.

Esse tipo de reversão abre outros modos de afecção, não somente para as imagens cinematográficas, mas alargam as afecções e fazem mostragem de outros modos de sentir, fazer e viver com as imagens. Não se acostuma mais com a imposição das imagens-clichês. O império dos clichês e das imagens idealizadas é perturbado pela força do conjunto das imagens-tempo, pela potência falsificante das narrativas cristalinas e faz criar na escola outros currículos para além da redundância prescritiva. Assim reforçam Carvalho e Silva (2014, p. 90):

Os currículos, assim como as imagens em movimento devem produzir afecções, constituir-se como devir, ou seja, como um constante processo de produção de

acontecimentos, de experiências e experimentações, produzindo tempos outros para o aprender-ensinar em imagens novas, assim como um ensino com novas imagens-tempo.

A composição das imagens cinematográficas no Cineclube Valente constitui máquina de guerra pelo seu caráter múltiplo, experimentador, nômade, subversivo, sensitivo, coletivo, vivenciando em cada encontro uma relação de devir. Nisso reside sua característica e potência, tornando-a difícil de capturar. Ao atuar como máquina de criação no cotidiano escolar, produz outros currículos a partir dos encontros vividos, toma os processos de aprender e ensinar pelo seu caráter problematizador, inventa outros modos de pensar, agir, ser, estar no mundo, proliferando transmundos e liberando a vida daquilo que a apequena em sua potência expansiva. Anuncia povos contra uma massa, como potência capaz de afetar os corpos escolares aflorando de modos de agir/pensar/sentir com a diferença, vulcanizando outros modos de ser, outras subjetividades. A máquina de guerra, como asseveram Deleuze e Guattari (2012, p. 13), “[...] faz valer o *furor* contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho”.

Nossa experiência com as imagens cinematográficas no cineclube tem mostrado que professores e estudantes provocados por elas expressam *sentimentos/pensamentos* que amplificam a força do coletivo nas redes de *afetos, conversações e ações complexas*. Compondo momentos intensivos-inventivos de formação, possibilitam múltiplas criações curriculares, tecidas em meio a uma grupalidade que se expande de maneira intempestiva, revolucionária, colaborativa, sensitiva, inventiva, e...rio-rio-rio...

Portanto, o que estamos enredando desde cedo em nosso rio-pesquisa é uma aposta na vida. Na vida que cria, que surge, que insurge, que brota como *múltiplas nascentes*: uma aposta na vida que pulsa e faz vibrar por entre os *corredores* do corpo-escola, como gesto ético-político e estético de *re-existência*, acreditando que é possível que haja, em cada escola, *cachoeiras*, abertas para novas sensações, *sociedade de poetas mortos* dada às experimentações, *canoas* que se deslocam por margens desconhecidas, todos temos uma *terceira margem*, mas é preciso enfrentar a travessia, para fazer *vazar*.

Ao pensarmos a pesquisa como um rio, desejamos não um curso reto de um rio, mas o curso tortuoso e curvilíneo dos meandros. Não as margens seguras, fixadas na terra firme das significações dominantes, mas a terceira margem, o meio do curso, turbilhonar, com seus redemoinhos sem fim. Queremos não uma foz em estuário, com um único canal para depositar

as águas, mas uma foz em delta com vários canais entremeados de ilhas formando um leque de possibilidades para chegar ao mar. Por um rio onde caibam muitos rios.

Foi um rio que passou em nossas vidas...

Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa de se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparece, porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas de tornar-se oceano (Osho).

Nessas flutuações *rio-zomáticas*, desejamos continuar experimentando que fluxos e forças intensivos nos desloquem para caminhos *nunca antes navegados*, à procura de travessias *como-ventes-como-vidas*. *Navegar é preciso...*

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.p. 131-149.*
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas logicas das redes cotidianas. *In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001. p. 13-38.*
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B; Ensinar e aprender/“aprenderensinar” o lugar de teorias e da prática em currículo. *In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas da pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 61-73. v. 2.*
- ASSIS, M. de. Conto de escola. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf> Acesso em: 16 jun. 2019.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p.52-53.*
- BASCUÑÁNTIMM, F.; PEREIRA, O. P. Teoria dos afetos de Espinosa: ruptura com as servidões em psicologia. *In: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BICALHO, P. P. G. A.; ELMESCANY, E. N M.; ALMEIDA, M. T. B. (org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política, Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 39-51. v. 6.*
- BASTOS, P. J. **Potencialidades das experiências de cinema na escola de educação básica**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-YcmloaKTWJWIFMR19uMVM0bjg/view>. Acesso em: 4 ago. 2019.
- BERGSON, H. **A evolução criadora**. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- BRANDÃO, R. S. A formação de docentes discentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_b67d785d8d4d203990e23b7a17bce9f2. Acesso em: 4 ago. 2019.
- BRANDÃO, R. S. As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d’O pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-3645.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.*

BRANDÃO, R. S. Cineclubes com docentes como possibilidade de projeto político curricular. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2017. p.1-19. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_300.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

BRANDÃO, R. S. Ativismo “*docentes discentes*” e cotidianos escolares: tecendo redes de “*conhecimentossignificações*” em cineclubes. 2018. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRANDÃO, R. S. Representações de professor(a): o cinema como espaçotempo de tessitura curricular de discentesdocentes. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/posteres/116-posteres-gt12-curriculo>. Acesso em: 4 ago. 2019.

BRITO, M. R. O cinema por entre inspirações deleuzianas: sexualidade embaralhada nas linhas do devir-mulher. *In: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BICALHO, P. P. G. A.; ELMESCANY, E. N. M.; ALMEIDA, M. T. B. (org.). Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 157-173. v 6.

CARVALHO, A. F.; LEITE, C. D. P. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. *In: RODRIGUES, A.; BERLE, S.; KOHAN, W. (org.). Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 397-411.

CARVALHO, J. M.; FERRAÇO, C. E. A *rostidade* da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-159, set. dez. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/carvalho-ferraco.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. O “uso” dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, 2009. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24083/17052>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARVALHO, J. M. Da potência das imagens. *In: CARVALHO, J. M. (Org.). Cinema e formação de professores e currículos e...* Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 7-19.

CARVALHO, J. M. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819/18996>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, J. M. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARVALHO, J. M. Da potência das imagens: apresentação. *In: CARVALHO, J. M. (org.). Cinema e formação de professores e currículos e...* Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 7-18.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. O cinema como linguagem potencializadora dos processos de aprender-ensinar. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 63, p. 77-91, 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/316/160>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CAZÉ, B. M. C. **Os usos e os atravessamentos do cineclube (e do cinema) na tessitura dos currículos em redes nos cotidianos**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1674>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTAGE, D. G. Mapas invisíveis e viajantes cegos: ensaio para uma escola do culto. *In: RODRIGUES, A.; BERLE, S.; KOHAN, W. (org.). Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 411-422.

CORRÊA, M.; MONTEIRO, A. Cinema na escola: uma máquina de guerra contra a violência performática narcisista? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 282-303, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/38390>. Acesso em: 4 ago. 2019.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. Tradução: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013. v. 3. Título original: L'image-temps.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução: Peter PálPelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v 5.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: 1998.

DIAS, R. O. Pesquisa intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 23, n. 2, p. 269-290, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4847/4688>. Acesso em: 4 ago. 2019.

DIAS, R. O. Entre analisar e intervir na formação de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355380531/Entre-Analisar-e-Intervir>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365>. Acesso em: 4 ago. 2019.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 92-108.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. da C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 7-17, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a02.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

FERRAÇO, C. E. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, p. 81-103, 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/142>. Acesso em: 4 ago. 2019.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2012a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10985>. Acesso em: 4 ago. 2019.

FERRAÇO, C. F.; CARVALHO, J. M. Ou sobre a possibilidade de pensar um livro como agenciamento de diferentes modos de inventar a amizade e a vida dentro da dobra-escola. *In*: FERRAÇO, C. F.; CARVALHO, J. M. (org.). **Currículos, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: NUPEC, 2012b. p. 13-32. Seção 7

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

GALLO, S. ASPIS, R., L. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... **REU**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/651-Texto%20do%20artigo-782-1-10-20120103%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/651-Texto%20do%20artigo-782-1-10-20120103%20(1).pdf). Acesso em: 4 ago. 2019.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, n. 66, p. 77-94, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

GALLO, S. Do currículo como máquina de subjetivação. *In*: FERRAÇO, C. F.; CARVALHO, J. M. (org.). **Currículos, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: NUPEC, 2012. p. 203-219.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

GOMES, L. F. R. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GOMES, L. F. R.; PEREIRA, D. A arte do encontro com imagens e personagens estéticos entre corpos que habitam o currículo. *In*: CARVALHO, J. M. (org.). **Cinema e formação de professores e currículos e...** Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 47-60.

HOLZMEISTER, A. P. P. Os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar. *In*: CARVALHO, J. M. (org.). **Cinema e formação de professores e currículos e...** Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 63-77.

KASTRUP, V. A circularidade entre a atenção cartográfica e a aprendizagem inventiva. *In*: RODRIGUES, A.; BERLE, S.; KOHAN, W. (org.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 483-494.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Movimentos-Funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 76-91.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

LEITE, C. D. P. Infância, tempo e imagem: contornos para uma infância da educação. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 34, n. 68, p. 13-28, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

LOPES, A. C., MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Zahar, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento orientador**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc. Acesso em: 4 ago. 2019.

MOSÉ, V. **Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2018.

NIEZER, T. M. *et al.* Caracterização dos produtos desenvolvidos por um Programa de Mestrado Profissional da Área de Ensino de Ciências e Tecnologia. **Revista Bras. de Ensino de C&T**, v. 8, n. 3, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2084>. Acesso em: 4 ago. 2019.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

O QUE É O CINECLUBE? [S. l.: s. n.], 2010. Direção e produção: Bruno Kieling, Amarello Rodrigues, João Gabriel Morisso, Luísa Copetti, Marcelo Engster, Frederico Moura, Bruno Cirolini, Daniel Petry e Ricardo Lampert. Música: Gérson Rio Leme. 1 vídeo (11min 34 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2mhYM-zm7tI&app=desktop>. Acesso em: 7 jul. 2019.

O RIO. Intérprete: Marisa Monte. Compositores: A. C. S. de Freitas, M. de A. Monte, J. M. da Silva e A. A. N. Antunes Filho. *In*: INFINITO particular. Intérprete: Marisa Monte. [S. l.]: Som Livre, 2006. 1 CD, faixa 8.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e "escolas do diabo". **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 7-21, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 ago. 2019.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 4 ago. 2019.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 150- 171.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 17-31.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetizada**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

ROLNIK, S.; GUATTARI, F. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, B. da S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, 2008. Disponível em:

https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

SILVA, C. V.; CARMO, V. S. Espinosa e as questões vitais. *In*: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BICALHO, P. P. G. A.; ELMESCANY, E. N. M.; ALMEIDA, M. T. B. (org.) **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política, Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 21-39. v. 6.

SILVA, M. R. A. da. O cinema como objeto de saber/poder no currículo: o que nos dizem as homogeneidades e oposições intrínsecas do discurso da rede pública de ensino da cidade do Recife? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Texto disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1090%20int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, S. K. Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_3035_texto.pdf. Acesso em: 4 ago. 2-19.

SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. As imagens-tempo como dispositivo para fazer a línguas gaguejar na produção do currículo escola. *In*: CARVALHO, J. M. (org.). **Cinema e formação de professores e currículos e...** Curitiba: Editora CRV, 23-33 p. 2017.

SILVA, S. K.; MOREIRA, S. P.; FERNANDES, N. M. G. Pesquisas e práticas discursivas sobre currículo na comunidade acadêmico-científica: territórios e conexões. **Educ. Perspec.**, Viçosa, [2019?]. No prelo.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004. v. 10.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. 1989. 1 DVD.

TIMM, F. B.; PEREIRA, O. P. Teorias dos afetos de Espinosa. *In*: LEMOS, F. C. S.; GALINDO, D.; BICALHO, P. P. G. A.; ELMESCANY, E. N. M.; ALMEIDA, M. T. B. (org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 38-50. v. 6.

VASCONCELOS, J. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

ANEXO A – MODELO PADRÃO DE PROJETO DE OBSERVAÇÃO ASSISTIDA

NAAH/S MODELO PADRÃO DE PROJETO DE OBSERVAÇÃO ASSISTIDA (APÓS INDICAÇÃO)

PADRONIZAÇÃO PROJETOS ENRIQUECIMENTO AEE - (40 horas)
COM BASE NO MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO DE RENZULLI

Mesclar atividades de enriquecimento (TIPO I, II III)

1- TÍTULO DO PROJETO –

- “Cineclubismo e Potencialização de Talentos”
- Áreas de interesse a serem observadas: Intelectual, Artes e Liderança.
- Área(s) do conhecimento contemplada(s) pela(s) atividade(s) propostas: Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Redação.

2- NOME FANTASIA (até 30 caracteres com espaço)

- “Cineclubes Valente”

3 – Nome ou relação dos alunos envolvidos no projeto:

- | Nome | Série/turma | Idade | Tipo de indicação |
|---------------------------|-----------------------|----------|-----------------------|
| - Smyrna <i>sobrenome</i> | - 1ª série | - 7º ano | - indicação direta |
| - Matheus <i>Muniz</i> | - concluiu ens. médio | - 2º ano | - indicação direta |
| - Lorraine | | - 2º ano | - indicação por pares |
| - Ana Carolina | | - 2º ano | - indicação por pares |
| - Emili Eduarda | | - 2º ano | - indicação por pares |
| - Estefane | | - 2º ano | - indicação por pares |
| - João Guilherme | | - 2º ano | - indicação por pares |
| - Ágatha | | - 9º ano | - indicação por pares |
| - Nicolly | | - 9º ano | - indicação direta |
| - Taise | | - 2º ano | - indicação por pares |
| - Waksllon | | - 2º ano | - |
| - Kione | - concluiu ens. médio | | - indicação por pares |
| - Kalianna | | - 9º ano | - indicação por pares |

- Antônio Carlos - 9º ano - indicação por pares
- Vivian - 9º ano - indicação direta

4- RESUMO:

O projeto visa a utilização da linguagem cinematográfica e a ferramenta do cineclubismo enquanto método de identificação de talentos. Tem como objetivo confirmar áreas de interesse indicadas, identificar outras áreas de interesse possíveis ou não identificar área nenhuma, bem como potencializar as competências dos alunos através das diversas atividades propostas através da ferramenta do cinema. O projeto será desenvolvido através de oficinas em dois dias da semana e uma exibição mensal para a escola, onde os alunos irão trabalhar a pesquisa filmica, a criação e manutenção de arquivo documental e de imagens, uso da tecnologia digital e programas de edição de vídeo, manutenção de mídias sociais, produção de textos e articulação oral, exibição de filmes e produção de curta-metragens (atividades do tipo II e III). Os materiais necessários para o desenvolvimento do projeto são: dois computadores de mesa, um notebook, um Datashow, uma câmera fotográfica semi-profissional, um HD e dois pendrives. Os resultados esperados são, a identificação de talentos na área da linguagem (cinema), potencialização da oralidade, da escrita, da leitura, do uso de tecnologias digitais e da problematização de temas pertinentes a atualidade e a produção de produtos audiovisuais para participação em editais e festivais de cinema.

5- INTRODUÇÃO

É nítida a emergência da inserção da linguagem audiovisual no espaço da escola, não só como um recurso lúdico, mas como uma mídia potencializadora de percepções, talentos e também como meio a ser estudado e interpretado, para ser reproduzido e assimilado com plenitude. Essa é inclusive, uma das principais motivações da atividade cineclubista, movimento sócio-cultural que tem 100 anos de Brasil e que apresenta uma grande representatividade no ES, com 45 cineclubes atuantes espalhados pelas regiões do Estado e tendo sua maioria localizados na Grande Vitória e muitos na área educacional.

A proposta do projeto vem no sentido de ofertar aos alunos que apresentam indícios de Altas Habilidades/Superdotação nas áreas intelectual, artes e liderança caminhos para darem vazão ao seu potencial criativo, interpretativo e crítico, a partir do contato com o cinema, fomentando a inserção da linguagem cinematográfica em sua rotina cotidiana como uma ferramenta de produção de estímulos e desafios, onde o aluno poderá ser protagonista do processo de criação de mídias audiovisuais bem como serem mediadores de informação para a formação de um novo público produtor e consumidor de produção audiovisual, com conteúdo e inovações estéticas, criticidade e criatividade.



6- JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO

Neste momento onde o uso dos recursos audiovisuais na escola enquanto ferramenta de ensino aprendizagem está respaldado pela lei do governo federal que garante a exibição de conteúdo nacional uma vez por mês em todas as escolas públicas do país o projeto vem no sentido de assegurar esta conquista e de garantir aos alunos a oportunidade de acesso a estes recursos e o fomento ao estímulo da criatividade através do cinema. As áreas de interesses intelectual, artes e liderança que irão envolver a linguagem cinematográfica as atividades, dialogam com a área de conhecimento que envolve Linguagens e Códigos e Redação, propondo atividades de estímulo e potencialização dos talentos através do uso da escrita, da leitura, da oralidade e produção criativa, de exercícios e produções que desenvolvem o potencial crítico, problematizador e criativo dos alunos envolvidos através do trabalho semanal voltado para o uso de ferramentas digitais, manutenção de redes sociais, produção de imagens, edição de produtos audiovisuais e produção textual voltada para o cinema (roteiros), de forma a torna-los sujeitos produtores criativos e multiplicadores de informações e produtos audiovisuais com conteúdo e criticidade.

7- OBJETIVOS

Oportunizar um espaço de aprendizagem e vivência acerca da linguagem audiovisual, ou seja, à produção e uso da imagem para confirmação ou não de áreas de interesse indicadas, identificar outras áreas e potencializar os talentos identificados.

8- MATERIAIS E MÉTODOS

O cineclubismo enquanto ferramenta pedagógica possibilita aos alunos, estímulo ao seu potencial criativo e interpretativo acerca dos produtos audiovisuais e ferramentas tecnológicas, fomentando a inserção da linguagem cinematográfica no seu dia a dia e a reprodução de informações para a criação de um novo público produtor e consumidor de produção audiovisual nacional e estrangeira, com conteúdo e inovações estéticas, e principalmente com criticidade.

As atividades serão desenvolvidas através de duas oficinas semanais e uma exibição mensal onde os alunos produzirão atividades do tipo I:

- *Exibição de filmes nacionais e estrangeiros fora do circuito Hollywdiano para problematização de temas diversos;*
- *Apresentação da história do cinema e do cineclubismo;*
- *Apresentação do fazer cinematográfico através de dispositivos que trabalham com imagens e sons;*
- *Formações cineclubistas em encontros do movimento cineclubista capixaba, tais como Encontro Estadual de cineclubes (todo ano) e Jornada Estadual de cineclubista (a cada dois anos)*
- *Apresentação do minuto Lumiere.*



ANEXO B – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS CINECLUBISTAS CAPIXABAS



RELATOS DE EXPERIÊNCIAS CINECLUBISTAS CAPIXABAS

Durante o encontro com os cineclubes Valente, Vendo Vozes e Colorado, articulado pelo professor e mestrando Nathan Moretto Fernandes, no dia 17/06/19, ficou decidido que o último produziria um e-book para divulgar as atividades de cineclubes capixabas.

Desse modo, visando ampliar essa rede convidamos os interessados que atuam em cineclubes, para compor com seu relato de experiência com cineclube, este material.

A partir dos relatos, temos o objetivo organizar experiências cineclubistas desenvolvidas em terras capixabas e socializá-las. Para tanto, como produto de divulgação/socialização, será criado um e-book. Este será organizado e disponibilizado para todos os participantes sem custo.

Os RELATOS DE EXPERIÊNCIAS somente serão ACEITOS se:

1. Estiverem organizados nesta ordem: 1º parte: Nome do cineclube; Integrantes; Local de atuação. 2º parte: Apresentação e Histórico; Objetivos; Relato de até duas experiências.
2. A 1º parte deve ter um mínimo de 500 e um máximo de 1.000 caracteres (com espaços).
3. A 2º parte deve ter, excluindo a primeira, de 8.000 caracteres a um máximo de 14.000 caracteres, com espaços – incluindo tabelas e notas de rodapé e referências.
4. Imagens devem ser incluídas no próprio arquivo a ser enviado.

Os RELATOS DE EXPERIÊNCIAS somente serão AVALIADOS se:

- O arquivo for enviado para o email: nathanmoretto1@hotmail.com, até o prazo máximo do dia 17/07/2019 data limite.
- Formatos de arquivos aceitos para envio: doc, docx.
- Qualquer arquivo enviado pelo email não poderá exceder o limite de 7mb.
- O material aceito será utilizado para publicação em sua versão original.

