UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

EDUARDO DE OLIVEIRA BELLEZA

O DOCUMENTÁRIO E A ESCUTA SENSÍVEL DO LUGAR: QUANDO ESCOLA E CINEMA FORMAM UM POVO

CAMPINAS
2019

EDUARDO DE OLIVEIRA BELLEZA

O DOCUMENTÁRIO E A ESCUTA SENSÍVEL DO LUGAR: QUANDO ESCOLA E CINEMA FORMAM UM POVO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação

Orientador: Prof. Dr. Wencesláo Machado de oliveira Jr.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO EDUARDO DE OLIVEIRA BELLEZA E ORIENTADA PELO PROF. DR. WENCESLÁO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Belleza, Eduardo de Oliveira, 1984-
B416d O documentário e a escuta sensível do lugar : quando escola e cinema formam um povo / Eduardo de Oliveira Belleza. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Wencesláo Machado de Oliveira Junior.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Coutinho, Eduardo, 1933-2014. 2. Cinema. 3. Escolas. 4. Educação. 5. Documentário. I. Oliveira Junior, Wencesláo Machado de, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The documentary and the sensitive listening of the place : when school and cinema form a people
Palavras-chave em inglês:
Coutinho, Eduardo, 1933-2014Education
Cinema
School
Documentary
Área de concentração: Educação
Titulação: Doutor em Educação
Banca examinadora:
Wencesláo Machado de Oliveira Junior [Orientador]
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Cezar Avila Migliorin
Cristiano Barbosa
Data de defesa: 22-02-2019
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: 0000-0002-8778-7867
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/3880077982347002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O DOCUMENTÁRIO E A ESCUTA SENSÍVEL DO LUGAR: QUANDO ESCOLA E CINEMA FORMAM UM POVO

Autor : EDUARDO DE OLIVEIRA BELLEZA

COMISSÃO JULGADORA:

Wenceslão Machado de Oliveira Junior
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Cezar Avila Migliorin
Cristiano Barbosa

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

Dedico este trabalho à escola pública e a todxs que de alguma forma resistem.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, proporcionando para esta pesquisa as condições mínimas para que ela pudesse existir, investindo uma de suas bolsas de doutorado para que eu pudesse existir junto com ela, como mais um dentre tantos pesquisadores tentando (contra a maré) fazer ciência no Brasil. Quero agradecer profundamente a banca leitora e avaliadora deste trabalho, não só por se dispor a julgar e fazer considerações relevantes, mas, por serem uma referência de seres humanos comprometidos com a ética pública e com a força de uma escrita guerrilheira. Meu muito obrigado ao Prof. Dr. Wencesláo Machado de Oliveira Jr., Prof. Dr. Silvio Donizetti Gallo, Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Dr. Cristiano Barbosa e Prof. Dr. Cezar Migliorin. Agradeço pela leitura e comentários tão significativos da Prof. Dra. Aline Amsberg de Almeida, sensível e ardente em se amoroso jeito de me ler. Agradeço a Diretora e Vice diretora da EMEF Elza Pellegrini, respectivamente Silmara e Jane, por participarem do processo da pesquisa, enriquecendo nosso trabalho, não só dando condições para o campo da pesquisa existir mas, sobretudo, por colocar bons problemas para pensarmos. Não poderia deixar de agradecer com estimo e profunda aprendizagem aos participantes da oficina, os professores Camila e Darci, e aos estudantes Carol, Eduardo e Natalia. Agradeço a toda a equipe do CEFORTEPE, em especial a Damaris Guedes, Renata Lanza, Zelma Bosco, Eneida Marques, Sonia Oliveira, Eliana Souza, Luciane Palma e Joice Souza, por desbravarem lado a lado as picadas para o cinema e a escola se encontrarem diferentes. Agradeço a Dra. Suianni Macedo, amiga, conselheira, leitora e crítica desde as primeiras páginas escavadas. Agradeço ao Dr. Ricardo Durães Rocha, parceiro de guerra. Agradecimentos eternos a todos os amigos e amigas que, ao longo desses quatro anos, estiveram ao meu lado, ajudando a esfriar a cabeça em meio a bons e refrescantes momentos, meu estimo especial para Cinthia Fernandes, Lucas, Belinha e Heap, Idalinos, Japonês, Tadeu, Lobinho e Alana, Ramon e Malu, Paloma e Fábio, Olívia e Valen, Gi e Hugo, Isa e Ézio. Ao pancho, irmão inseparável, siempre.

Eu sou apenas um rapaz latino americano, sem dinheiro no banco, sem parentes importantes ...

Belchior

RESUMO

Há pelo menos duas maneiras do cinema habitar a escola. Uma a serviço de um povo suposto, que já está na escola e necessita que o cinema se adapte. A outra diz respeito a fazer do encontro entre cinema e escola a possibilidade de emergir um povo. Um povo sem modelo, sem cartilha, sem uma ordem dominante. São duas dimensões muito distintas e que implicam em políticas dessemelhantes, não só com as imagens, mas, sobretudo, com a educação. Diante disso, pensemos: quais negociações a relação cinema e escola é capaz de produzir? Essa questão faz perceber a instauração de outros modos de existência tanto para o cinema quanto para a escola. Assim, entendemos o encontro entre ambos, como ação que amplia o grau de realidade do lugar, por tornar sensível o que até então não era possível ser percebido. Dessa maneira temos formado um povo, sempre porvir, pois ele não cessa de povoar a educação de outra(o)s possibilidades/problemas. A pesquisa, portanto, versa na interface entre cinema e escola e as suas interferências criativas. Apostamos na educação como experimentação de processos em aberto e temos vislumbrado o documentário como uma forma de arte que tem potência de produzir uma escuta sensível. É uma aposta da qual nos empenhamos em tratar. É também uma política, na medida em que nos possibilita relações que produzem saberes. Em oficina buscamos lidar com isso através de alguns filmes do cineasta Eduardo Coutinho, como uma caixa de ferramentas de onde extraímos algumas questões para pensar a própria escola, o cinema e a educação através das imagens. A partir dessas conversas e de alguns exercícios audiovisuais criados no campo da pesquisa, nos lançamos ao desafio de filmar em meio a tantas negociações que esse processo engendrou. O filme realizado com alunos e professores de uma escola municipal da cidade de Campinas-SP, intitulado pelos realizadores como “Saber Poder”, é uma parte desse processo (não a mais importante), sem dúvida um conjunto de imagens que nos provoca e desassossega acerca da presença do cinema na escola e da *escola* no cinema.

ABSTRACT

There are at least two ways of the cinema to inhabit the school. The first one is on the service of a supposed people, which already is at school and needs the cinema fits to them. The another one is about making the meeting between cinema and school the possibility of crowd to be emerged. A crowd without a model, without “guidelines”, without a dominant order. It is two very different dimensions that imply on dissimilar policies, not only with images but, above all, with education. In the face of this, let us think: what negotiations the cinema-school relationships would be able to produce? This question makes us realize the establishment of other modes of existence for both the cinema and school. Thus, we understand the meeting between both, as an action that amplifies the degree of reality of the place, by making sensitive what theretofore could not be perceived. By this way, we have formed a crowd, always to come, because it does not cease to populate the education of other possibilities/problems. The research, therefore, acts on the cinema and school interface and on its creatives interferences. We have bet on education as experimentation on open processes and we have glimpsed the documentary as an art form that has power of producing a sensitive listening. It is a bet in which we have strive to deal with. It is also a politics, insofar as it enables us to develop relationships that produce knowledge. In a workshop we try to deal with this through some movies produced by the cinematographer Eduardo Coutinho, as a toolbox whence we extracted some information to think about the school itself, the cinema and the education through the images. From these conversations and some audiovisual exercises created in the research field, we have launched ourselves to the challenge of filming amid so many negotiations that this process engendered. The movie perfomed with students and teachers from a municipal school in the city of Campinas-SP, titled by the directors as "Saber Poder", is a part of this process (not the most important), undoubtedly a set of images that provoke and disturb us about the presence of the cinema in the school and of the school in the cinema.

SUMÁRIO

CARTA DE UM ALUNO: A INTRODUÇÃO DO TRABALHO
13

1. RASTROS E TRAVESSIAS
20

1.1 Cinema e educação: uma breve história inacabada
23

1.2 O(s) Nó(s) escolar: ensejo à pesquisa
36

1.3 Introdução à ideia de lugar
39

1.3.1 Introdução à ideia de vazio
42

2. RASTROS INTRODUTÓRIOS
46

2.1 O filme como problematização do mundo
59

2.3 Emancipar o cinema
66

2.4 A docência e o cinema
75

2.5 O cinema como encantamento ou como sobra?
85

2.6 As crises e as criações
92

2.7 O cinema como ponte para se chegar a lugar nenhum
95

2.8 O cinema sendo também uma tecnologia
104

3. ENCONTROS, DEVIRES E EXPERIMENTAÇÕES
110

3.1 Campo da pesquisa
111

3.2 Eduardo Coutinho e Doreen Massey: intercessores para uma pesquisa
115

3.3 A oficina
123

3.2.1 Carta enviada a um amigo surfista, acerca dos registros dos dias 30 e 31 de março de 2016.

123

3.2.2 Carta enviada a uma amiga atriz, acerca dos registros dos dias 05 e 14 de abril de 2016.
131

3.2.3 Carta contendo registros dos dias 17, 18 e 22 de abril de 2016, enviada para um padre.
140

3.2.4 Um hiato nas cartas para a descrição de alguns ocorridos na oficina e para fazer um pedido ao leitor
147

3.2.5 Carta escrita a um navegante do Ártico, acerca dos registros dos dias 24, 25, 30, 31 de agosto e 12 de setembro.
150

3.2.6 Um breve hiato nas cartas para dois parágrafos sobre o que estava acontecendo na oficina
157

3.2.7 Carta enviada a uma professora de geografia, acerca dos registros dos dias 22 e 29 de setembro de 2016.
158

3.2.8 Um novo hiato nas cartas para descrever novos acontecimentos na oficina
169

3.2.9 Carta enviada a um amigo professor de história, contendo os registros dos dias 20/10/2016 e 24/11/2016.
171

3.2.10 O último encontro da oficina e o primeiro encontro do público com o filme
177

3.3 O cinema-documentário e as minorias na educação
180

3.3.1 A câmera que corta um fluxo
181

3.3.2 Ações menores com vazios encontrados
185

4. POVO QUE FALTA: UM CONCEITO
190

4.1 Uma pausa na continuidade do texto para uma escuta com dois filmes realizados por professoras
197

4.2 Voltemos para a conversa conceitual
203

4.3 Povo porvir: cinema e escola e ...
207

4.4 Arte como “saúde” na escola
215

4.5 Um querer encontros
218

4.6 Fazer passar singularidades: a escola como uma usina
223

4.7 Negociar, negociar, negociar a todo custo
230

4.8 Cinema e escola em povoamento
237

5.EXPERIMENTANDO UMA ÉTICA E UMA ESTÉTICA A PARTIR DE FILMES DE EDUARDO COUTINHO
246

5.1 Contextualizando
247

5.2 Acolher o sensível: como escutar
253

5.3 A fala fabuladora
258

5.4 Dispositivo um: a palavra filmada
268

5.5 Dispositivo dois: uma ética possível com imagens na escola
275

5.6 Dispositivo três: fazer o personagem voltar-se para si
284

5.7 Dispositivo quatro: a verdade da filmagem
292

6. ENCERRAR SEM CONCLUIR: CARTA RESPOSTA A UM ALUNO
297

BIBLIOGRAFIA
310

> O povo é sempre uma minoria criadora, e que continua a sê-lo, até mesmo quando conquista uma maioria: as duas coisas podem coexistir porque não se vivem no mesmo plano.
>
> *Gilles Deleuze, Conversações 1972-1990, 1992.*

CARTA DE UM ALUNO: A INTRODUÇÃO DO TRABALHO

Fala fessor, blz? Então mano, eu li o que você me pediu, muita coisa hein? Achei muito louco. Não sei se entendi tudo mas vou tentar te responder o que eu acho, o que eu sinto. Bom, no começo eu achei interessante você falar sobre como esse lance de cinema e escola foi se formando e ganhando uma história. Esse capítulo que se chama *Cinema e educação: uma breve história inacabada* é legal para a gente ir conhecendo um pouco da história do cinema com a escola aqui no Brasil. Tipo um mapa, né? Que vai dando umas pistas do rolê. Achei massa esse tal de Alain Bergala. Ele é professor também? O cara tem umas ideias iradas. Traz ele pra falar com a gente aqui na escola, fessor. Achei importante que tem gente bacana tentando fazer coisas parecidas com o que ele fez na França, só que de outro jeito, porque aqui o rolê é outro, né? Por exemplo, os projetos que você citou, o *Inventar com a Diferença*, daquele professor lá do Rio de Janeiro, e também aquela tal de *Rede Kino* que tem uns festivais irados de cinema lá em Minas (eu já mandei filme pra lá), e, também tem aquele projeto que a gente participou aqui em Campinas, de cineclube e tals.

Daí começa aquela outra parte que você seleciona alguns dos trabalhos acadêmicos entre 2013 e 2015 pra dizer um pouco como é que anda o lance do cinema com a escola aqui no Brasil.

É por conta daquela lei de cinema que você tinha dito, né? Que tem que passar filme na escola? Massa que não é só passar filme, eu entendi isso, que pode ser pra gente produzir filmes também, criar uns acervos pra poder trocar, etc. Bom, nessa parte eu senti que você faz tipo uma crítica, mas sem querer diminuir o trampo da galera que já tá na estrada e tem um percurso, que isso é importante pra gente repensar os procesos mas temos que tentar lançar outras perguntas pro cinema e para escola. Eu quero te dizer que concordo que esse negócio de emancipação já não é mais a cara da educação. Esse lance de que os professores é quem sabem das coisas e a gente não, tá ligado? Então, nada a ver isso aí, mano. Hoje tem internet, tem site, tem youtuber, watsapp, tem um monte de coisa legal que a gente pode estudar e questionar o sistema, não dá mais pra ficar acreditando numas verdades que contam pra gente, que tem que ficar quieto, que tem que ter disciplina toda hora. A gente precisa mesmo criar tempo livre, tá muito chato do jeito que anda. E do jeito que tá a coisa mano, tá osso. É isso né? Bom, foi o que eu achei. Também não dá pra ficar achando que o cinema vai salvar a escola. Esse lance eu acho importante você ter colocado. Ninguém tem que salvar nada, mano. Eu acho que a escola é um lugar muito massa (eu acho). Lá tem um monte de coisa pra trabalhar com arte. Tem a galera que troca altas ideias e que inventa um monte de esquema pra sabotar as regras (que eles colocam pra gente). Por que eles não chamam a gente pra fazer junto essas regras, né? Vão dizer que a gente é criança, que não sabe de nada, que é imaturo, a mesma conversa de sempre. Lá na escola tem os professores que pensa diferente, tem os lugares que agente fica conversando e contando altos segredos, tem música, tem uns desenhos muito doido que a galera que domina faz, tem mangá, tem funk e a galera que dança. Tem os mano do rolê. Tem as mina que já

engravidou e tem altas ideias. Tem até uns pais que colam lá pra trocar ideia com a gente sobre trampo. Pow, tem um monte de coisa legal na escola pra fazer cinema. Então eu concordo que esse negócio aí de salvar não tá com nada. E tem outra mano, cinema é pra incomodar mesmo. Eu que curto filme, me ligo demais nos diretores que faz a gente ficar pensando. Aliás, na moral fessor, a galera tá precisando pensar mais. E esse lance aí de que a gente cria mais quando a gente tá em crise, eu boto a maior fé nisso. Porque é isso mesmo que eu sinto quando eu to bolado com alguma coisa. Outro dia mesmo eu tava me sentindo estranho e não sabia o porquê. Daí resolvi dar um role no centro, sozinho, levei minha câmera fotográfica e fiquei fotografando vários bagulhos na rua. Ficava pensando nas pessoas que mora lá no centro, nos busão passando, naqueles pixo muito louco que tem nos muros, uns manos fazendo arte no farol, daí a galera indo trampar e umas tiazinha colando na igreja pra rezar, maior vibe, vários estímulos, altas ideias. Pow, pensamento vai longe. Tirei umas fotos loka. Vou mandar pra você.

Mas voltando. Daí tem o capítulo 3 que você fala da sua pesquisa de doutorado e de como foi ficar lá na escola trabalhando com cinema, encontrando com os alunos na oficina, e tals. Quando você conta pra gente do Eduardo Coutinho e daquela outra fessora geógrafa que fala que lugar é um monte de trajetória, tudo se cruzando e formando o agora, eu comecei a imaginar a escola de outro modo, parece que tinha mais coisas do que o que eu já via. Mano, eu acho esse capítulo muito doido, na moral. Aquelas cartas que os personagens te escreveram respondendo sobre seu diário de campo, vai chamando a gente pra ir junto com os movimentos da sua pesquisa. Vai fazendo a gente ver e sentir umas paradas que eu nem sei se é minha imaginação ou o que eu li que me fez pensar. Achei muito

legal. Tem um personagem que é um surfista, que fala de habitar a onda. Tipo tá num movimento, num fluxo, que uma hora acaba. Eu entendi que é como a arte, que é um fluxo também, que tem uns picos e depois vai se transformando em outra coisa. E tem os outros personagens também, cada um conversando com alguma coisa do campo da sua pesquisa. Eu achei massa. Mas deixa eu te perguntar uma coisa, essa galera aí que escreveu as cartas são reais? Eu fiquei brisando nisso, rs.

Bom, daí vem aquela parte que, pelo que eu entendi, deve ser tipo o coração do seu trabalho. No capítulo 4 que você fala do povo, e, na sequência o 5 que trata dos dispositivos com Coutinho. Mano, aquilo ali é difícil hein? Esse tal de Deleuze e Guattari aí, mano, achei os caras muito F… Esse negócio aí das máquinas, que tudo é máquina e tá tudo funcionando e que a arte intervém propondo outras maquinações. Mano, não consigo parar de ver máquina na minha frente, rsrsrs. Fico vendo meu pai e minha mãe e pensando como os caras funcionam, muito doido isso. Na moral, me passa uns livros desses caras aí pra eu ler. Você falou que tinha um professor seu que te ajudou a entender esses filósofos, o tal do Gallo. Será que ele aceita uns alunos do ensino médio pra assistir umas aulas?

Fessor, eu entendi que quando o cinema chega aqui na escola já todo montadinho, enquadrado, pronto pra funcionar no esquema da escola, é muito fraca a força de arte nele. Que quando ele chega pra um povo que já tá aí e precisa dele pra manter a parada funcionando (tipo aqueles filmes que as Donas fazem no fim do ano pra mostrar pros pais da gente que lá tudo é legal, tudo pacífico, liga?), então, é muito pouco pra potência do bagulho, mano. Mas que você tá propondo (junto com o pessoal que você lê e pesquisa) uma outra parada, do cinema formar povo com a escola e que esse povo tá em aberto, a

parada lá do povo porvir. Achei muito louco você escrever que é nisso que a educação tem potência de arte (ou seria o contrário?), de devir, de produzir diferença e, por causa disso, tem uma saúde da arte na escola. A gente precisa trocar mais essas ideias, mano. Porque tá muito F… esse lance na política e as pessoas pensando pouco em como tudo ta funcionando, nas paradas lá das máquinas. Fiquei pensando se a gente fizesse uns filmes na escola pra mexer com isso o que é que dava, tá ligado?

Mano, Coutinho é massa para c... Eu assisti uns filmes dele, muito sensível o jeito das pessoas falarem com ele e dele escutar. Eu saquei que esse lance é o que disparou a molecada lá da escola Elza Pellegrini a fazer uns exercícios de cinema, e, que aos poucos eles foram criando o jeito deles fazerem, não copiando o Coutinho, mas tirando do cara uns estilos e transformando a partir da pegada deles. Saquei também que você se misturava com eles nessa bagunça (o lance lá do Mafuá) pra você participar também dos processos de criação junto com eles. Você era tipo um professor e aluno, ao mesmo tempo. É bem do jeito que eu te conheço, Belleza. Daí vc vai mostrando como que vcs tiravam uns dispositivos de criação dos filmes do Coutinho, pra ir fazendo o filme que vocês resolveram tocar, ou, fiquei pensando que em alguns momentos vca iam criando esses dispositivos, na medida que iam tendo uns problemas e tinham que pensar em como resolver. Muito massa a molecada fazer um doc sobre as pessoas falando das regras na escola. Esse filme aí tem um lance de ajudar a gente perceber como a escola funciona mas, principalmente, como é ter que negociar fazer cinema dentro dela. É fessor, na escola o bagulho é louco. Não é chegar e ir filmando e tals. Tem regra, a galera é de menor, se não trocar ideia a diretora não deixa fazer. Mas daí o lance é esse mesmo, de ir experimentando, trocando

ideia, não fazendo inimigo e botando os movie pra rolar. O lance é fazer. Por que daí a gente cresce junto, agente dá um jeito de filmar, a gente inventa uns estilos, abre caminho pra esse tal de povo porvir (mesmo que a gente não saiba o que é). O mais legal que eu entendi é que esse povo não é fixo nem é dono de nada, ele vai acontecendo e vai abrindo caminho pra outros povoamentos, que podem virar algo por um tempo e depois não mais, mas que sempre fica alguma coisa, tipo uma semente ou uma raíz, ou mesmo um espelho, um som que se propaga, uma voz latindo.

Pra isso rolar mais a galera precisa escutar melhor o que acontece na escola. Tipo ouvir as conexões do lugar, mano. Não pra entender, mas sentir mesmo, tá ligado? Tipo esse lance de escuta sensível que você escreveu. Eu mesmo, depois que vi o filme que vocês fizeram, passei a prestar mais atenção nas paradas aqui da minha escola. Pow, ia ser massa a gente fazer vários docs, sobre várias coisas, daí passar na escola, conversar sobre várias paradas, daí passar nas outras escolas do bairro, pra poder trocar umas ideias do que a galera de lá sente e pensa, dos problemas que rola e como desenrola. Coutinho é um cara que tem essa escuta aí bem desenvolvida, né? Também, o cara fez isso a vida toda! A gente tinha que aprender com ele a se escutar mais aqui na escola. Professor escutando aluno, aluno escutado professor. Escutar a gestão, as tias da limpeza, o perueiro, o porteiro, os pais e os caras “lá de cima” (da educação) que fazem as leis que tem que ser obedecidas aquí na escola … Precisa escutar mais e escutar mais sensível, pra gente ir abrindo caminho pra esse povo por vir, ainda que a gente não saiba o que que é isso, nem aonde vai dar, mas apostar nisso parece legal e arriscado, parece potente pra transformar a realidade, pra fazer a gente ter mais diferença, enfim, pra fazer a gente pensar. Bom, gostaria

de ler uma resposta sua. Me diz aí, afinal de contas, do que é que trata esse seu trabalho?

Valeu fessor, se cuida, abraço.

1. RASTROS E TRAVESSIAS

Gostaríamos de começar dizendo que o arranjo de palavras e capítulos podem ser percorridos de várias maneiras, pode-se começar não por aqui, mas por qualquer outro capítulo que o leitor julgue procedente. Não há um mais importante que o outro, tão pouco há uma ordem de leitura. São como tocas de um roedor, escavadas na intuição e estudo de um território que a ser habitado. Mas, caso queira e sinta-se confortável em seguir algum caminho proposto pelo escritor, recomendo por iniciarmos do jeito mais formal, o início com cara de começo mesmo.

Há uma informação importante a se considerar, do dia de defesa da tese recebi em forma de uma bela carta os pensamentos de uma das suplentes (leitora e cuidadora do texto principal). A força e proximidade de tais escritos me fazem acreditar que devem entrar no corpo do texto de alguma maneira. Tanto como uma espécie de dobra de um conjunto de escritos sobre outro, quanto como intuição para pensarmos de modo mais intenso aquilo que este trabalho irá se propor discutir. São reverberações do trabalho, portanto, devires. Na aposta de adensar ainda mais o texto, sem tornar difícil demais sua leitura, imaginei uma forma disso acontecer. A decisão melhor foi fragmentar a carta da suplente no corpo da tese, aparecendo como peças de um grande mosaico, que, por reluzir de modo perceptível durante a leitura, pode permitir aos leitores o contato com as palavras de alguém que leu e escreveu sobre nosso trabalho. É por acreditar na potência de tais conexões que resolvi escolher uma forma disso acontecer. Então, sempre que a sigla PA (professora Aline) aparecer, indicará, portanto, que trata-se das palavras da leitora-suplente conversando com nosso trabalho. É uma aposta e um risco, e, só por isso já me alegra o fato de tentar.

Assim, vamos entrando na pesquisa …A busca por encontrar algumas pistas acerca da relação cinema-escola é algo que nos envolve em dois movimentos complementares: 1) espreitar paisagens em caminhos já mapeados por outras pesquisas; 2) formular questões diferentes das atuais, em meio ao contexto de pesquisa com cinema e educação na escola. Esse capítulo inicial é uma tentativa de

reunir alguns desses trabalhos, mesclando-os com autores da arte, da educação, da geografia, da filosofia, entre outros pensadores-criadores que nos incitam uma outra política com as imagens e com a escola, que não é aleatória, mas pertinente e engajada na criação-produção-maquinação-fabulação de diferenças. Apostamos nas potências de pensamentos nômades, pensamentos que não seguem linhas de vínculo ou de modelos aplicáveis, mas que podem incitar experimentações. Esses pensamentos são oriundos sobretudo da relação entre imagens e o mundo escolar, e, aqui se faz necessário imaginarmos esse mundo como algo momentâneo e em expansão. Trata-se de uma conversa sobre relações entre arte e escola, ardentes como brasa, ou, como bem colocou um pensador que nos inspira muito a um jeito de escrever sobre isso: “Não se pode falar do contato entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio.” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.210).

Nossos encontros nesses dois movimentos nos permitiram fazer da pesquisa uma espécie de plataforma flutuante, um conjunto de tábuas fragilmente unidas por cipós, derivando sobre um oceano tão vasto e diversificado de estudos que cresce, menos de modo sistemático e sólido, e, mais de uma maneira interativa e mutualista[1]. Extraída de uma conversa ampla — cinema e educação — a aproximação cinema e escola nos aproximou de um modo mais experimental e menos modelar, dada à aposta educativa nas singularidades dos encontros e da potência de variação que podem acarretar. Assim, nossas escolhas e questões ensejam uma navegação num oceano ardente, de mistos entre coisas que se sabe e muitas outras vaporizadas na incerteza dos processos em aberto. No rumo por afinidade com nosso movimento investigativo encontramos relatos, pesquisas, teorias, métodos variados, ideias e imagens em diversos espaços-tempos no contexto brasileiro. Nosso esforço em reunir algumas delas é uma feliz passagem em minha carreira de educador e de pesquisador. O trabalho junto dos professores doutores Wenceslao Machado de Oliveira Junior e Carlos Eduardo de Albuquerque Miranda, bem como as intensidades vividas com os demais pesquisadores do Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO), é sempre algo que fortalece e

[1] Eco-associação entre dois ou mais seres vivos, na qual ambos são beneficiados, resultando em dependência mútua; sistema que se baseia na entidade mútua, na contribuição de todos (coletivo) para benefício individual de cada um dos contribuintes. Entendemos ser pertinente esse o sentido principal do que vem emergindo da relação cinema e escola, sobretudo, os estudos desenvolvidos numa pegada criadora e pensante.

desestabiliza, tamanha aposta dessas pessoas em oscilar o que já se sabe, fazendo da diferença e da diversidade uma política em prol da força da experimentação na educação com as/pelas/através das imagens.

Num primeiro momento, o entendimento de que tal conversa tem uma história, nos levou a encontrar em Cristina Bruzzo (1995), Milton Almeida (1993) e outros, alguns rastros pioneiros para uma aproximação mais tênue entre a universidade, a escola e o cinema. Seguindo os meandros desses autores nos encontramos com pesquisas mais contemporâneas, herdeiras e inventoras da relação entre cinema e escola, articuladoras de questões com as imagens e seu potencial criativo — oriundas sobretudo do fazer arte como uma política da experimentação em educação (BERGALA, 2008). Por fim (ainda que seja só um começo), teses e dissertações mais recentes apontam alguns dos muitos exemplos que emergem de um universo dilatado de pesquisas diversas, algo que desafia o pesquisador interessado ao tema em se forçar a fazer algumas escolhas teóricas necessárias. Tais trabalhos anunciam novos percursos, ao mesmo tempo que apresentam outras maturações deste tema em relação aos estudos mais antigos. Nosso percurso visual entre esse material é um exercício inicial e necessário para a coleta de pistas.

Procuraremos nos próximos dois capítulos deixar clara a nossa navegação,e, principalmente, tentar extrair dela algumas questões que nos balizarão para o capítulo seguinte — momento em que experimentações audiovisuais se misturam ao campo teórico, para fermentar pensamentos que, longe de qualquer referência a sempre suposta verdade, tem sua força não na fixação das respostas mas na incerteza das marés.

(PA) Querido amigo, agradeço imensamente pela leitura do seu texto que, em muitos momentos, se torna uma obra literária e que me proporcionou reflexões importantes acerca do meu fazer pedagógico, além de uma espécie de conforto por saber que temos pessoas dentro da academia realmente pensando a educação no Brasil, não apenas ditando regras ou teorizando alienadamente. Em resumo, não sei em que eu poderia ajudar com minha leitura do seu texto, mas gostaria de compartilhar algumas

reflexões, nada acadêmicas. Escrevo como professora do ensino fundamental de uma escola pública, como entusiasta do cinema na escola e como pessoa fascinada pela discussão sobre o que significa ser humano com as novas tecnologias e as mutações que ocorrem nesse encontro.

1.1 Cinema e educação: uma breve história inacabada

Cinema e educação no Brasil é uma conjugação que já acumula alguns anos de história. Dos primeiros percursos desde 1937, com a criação do *Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)*, em que o cinema era principalmente utilizado como meio de comunicação e instrumento fundamental da propaganda política governamental até as pesquisas mais atuais — as quais se destacam pela produção digital —, muitas experimentações se realizaram e diversos trabalhos se aplicaram em problematizar tanto o cinema quanto a educação de formas distintas. Um momento importante nessa história que merece nossa atenção, são os trabalhos que nas últimas três décadas salientaram relações entre cinema e educação dentro do ambiente escolar. Desvencilhados do compromisso de propaganda política que marcava os primeiros movimentos na década de 30, os estranhamentos e as possibilidades criadas da comunhão entre as imagens e as escolas sugerem diferentes problemas de pesquisa.

O doutorado de Cristina Bruzzo, por exemplo, defendido em 1995, orientado pelo professor e pesquisador de cinema Milton Almeida da Faculdade de Educação da Unicamp, é um desses trabalhos brasileiros no qual o cinema na escola ganha incubação. Na tese *O cinema na escola: o professor, um espectador* (1995), a preocupação com a formação de educadores para a utilização de filmes em sala de aula, aponta para um horizonte no qual a especificidade do cinema (enquanto linguagem) aparece como uma necessidade a ser encarada de modo mais aprofundado pelo educador. É fundamental nessa fase que a pedagogia se aproxime da arte. Segundo a autora a pergunta central da pesquisa é: “Afinal quais

são as informações necessárias para iniciar o professor no exame das imagens em movimento?" (BRUZZO, 1995, p. 120). Desdobrando-a em meio aos escritos produzidos podemos obter duas outras complementares: como fazer do educador um espectador crítico em cinema? De que modo o cinema pode contribuir para outras práticas de ensino na escola? No cerne destas questões encontra-se as particularidades de uma conjunção em torno de um trabalho cuidadoso e uma empreitada inovadora para a época. De um lado as imagens em movimento e sua produtividade de sentidos (múltiplos), encadeadas através de formas de ver e fazer diversas e ricas, efetivadas a partir de variadas sensibilidades com o mundo da arte, e, de outro, as os desafios da docência num mundo em ampla transformação. Uma conversa inicial que aponta para uma conversa com o ato de passar filmes para ilustrar conteúdos curriculares, evidenciando a necessidade de cuidar para que o cinema seja percebido na sua maneira singular de participação no mundo (como linguagem) — isso aparece como uma das apostas mais contundentes desse trabalho em específico, apontando algumas importantes tendências: "Entender o cinema como resultado de um processo de criação específico, com características específicas é um grande passo. O filme é 'algo em si'". (BRUZZO, 1995, p. 131).

Em outro trabalho nessa mesma esteira, a coletânea intitulada *Lições com Cinema*, organizada por Cristina Bruzzo e Antonio Rebouças Falcão, em 1993, reune diferentes pesquisadores interessados na relação do cinema com a escola. No prisma desse "algo em si" e valendo-se do universo imagético num espectro mais complexo, aparece não só o específico do ato cinematográfico, mas, também da televisão e do vídeo. Visualidades atuantes na composição das subjetividades, como eixo fundamental no processo de entendimento das relações educacionais com o audiovisual. Nessa coletânea é possível observarmos trabalhos que assumem o audiovisual como uma forma de perturbação da educação escolar tradicional — tradição entendida como transferência de valores comuns em uma sociedade marcada pela pedagogia como forma de controle social, guiada para a acumulação de saberes (SAVIANI, 2017). O cinema aparece como uma espécie de ruído em meio a ao conjunto de notas produtoras do som escolar.

Nesse rico material é possível encontrarmos por exemplo o artigo de Marília da Silva Franco (1993), analisando *A natureza pedagógica das linguagens*

audiovisuais. Nele, a autora marca a discussão sobre a desnaturalização da imagem como ilustração, apontando a necessidade de um processo mais crítico e delicado com as imagens, assumindo o professor "Como espectador especializado terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais." (FRANCO, 1993, p. 30). Nesse sentido, entende-se que o cinema carrega em si toda a gama de mutações e composições com outras artes, não só de valores éticos e estéticos, mas das várias formas de expressão numa sociedade, entendido como linguagem singular dos modos de criação. A escola como lugar da experimentação é questionada a enfrentá-lo em sua história e especificidade. Assim, faz-se compreender que por de trás de qualquer imagem há um criador e uma estética, a qual imprimi uma poética e um certo fulgor com o mundo. O professor interessado com o cinema deve lidar com ela recorrendo a diferentes intenções, mas nunca alheio a suas vicissitudes, assim: "a escola não pode estar ausente dessa formação." (FRANCO, 1993, p. 31). Faz-se necessário estudar e aprofundar nos filmes e leituras específicas do cinema para trabalhar com ele na educação.

Antonio Penalves Rocha (1993), em *O filme: um recurso didático no ensino da história?* sugere que nos interroguemos sobre o valor dos usos do cinema em sala de aula, como um recurso pedagógico importante no processo de ensino e aprendizagem. Considerando a relação do cinema com a disciplina de história desde Marc Ferro e seu pioneiro trabalho na *Escola dos Annales*[2], o autor coloca algo que indica já uma outra maneira de olhar para as imagens, com método e postura científica: "[…] frequentemente o filme histórico é mais repleto de informações sobre a época em que foi realizado do que o tema que tratou". (ROCHA, 1993, p. 82). Rocha (1993) faz coro à tendência de tomar o cinema enquanto linguagem específica que age no mundo, deixando suas marcas e configurando processos de subjetivação, assim, o autor destaca a importância dessa arte ao historiador alerta aos processos que se produzem em meio a sua época. Ele que é um autor atento às formas de produção do fato histórico, e, sobretudo, interessado no ensino de história, sugere que para além do tema abordado, tem-se possibilidades de pensar

[2] Escola historiográfica francesa que se destacou a partir dos anos de 1929 por propor ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos. A *Escola de Annales* renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir o Campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas.

na disciplina de história os distintos modos de produção dos filmes, segundo as condições materiais e imateriais de sua época, dando ênfase também as formas de produção da Ciência História.

Ao abordar *O filme como elemento de socialização na escola* — tema ainda muito caro nos dias atuais —, Celso João Ferretti (1993) sugere a necessidade de atenção sobre os filmes como parte do processo de socialização dos educandos, como instrumento de alteridades. Segundo ele trata-se de um "processo pelo qual pessoas aprendem novos conhecimentos, formas de ser, agir e pensar, convenções, gestos, habilidades etc." (FERRETTI, 1993, p. 109). Assim, o trabalho com filmes na escola pode fazer perceber o atravessamento de diversas questões sociais, acionando no espectador percepções que agem em seu modo de ver e se pensar no mundo. Isso é interessante se partimos da relação espectador imagens, a partir dos modos como se atribuem certos significados e não outros às imagens. Esse atributo das imagens é algo que escapa ao controle do professor pois está ligado ao universo das representações mas, sobretudo, o das emoções. Com alegria, Ferreti (1993) faz do professor mais um espectador na sala escura, mais um envolvido pela trama de imagens e sentidos. Algo que pode indicar uma espécie de tensão positiva no universo escolar, dado que o educador por vezes é aquele que se vale de sua posição na hierarquia escolar como forma de controle sobre o que e como se aprende. O filme aparece como um *agente externo* na escola, capaz de gerar múltiplas sensações que recompõe a percepção das hierarquias de outras maneiras, que transforma as relações sociais a partir do visionamento como ação comum e crítica e recoloca os papéis sociais da hierarquia escolar.

> Quando um professor escolhe um filme a partir de seus parâmetros e de seus objetivos e o exibe, seu controle dos efeitos desse filme sobre os alunos, apesar de planejado, é relativo, porque a obra cinematográfica, como produção artística e em função da sua própria linguagem, dirige-se às emoções, à fantasia, à afetividade. (FERRETTI, 1993, p. 122).

Outro texto fundamental, ainda nesta coletânea, é de longe um dos mais contundentes de sua época, *Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral*, de Milton José de Almeida (1993). Através dele o autor realiza uma crítica mais detida sobre os processos de produção audiovisual na constituição de uma "cultura de massa". Marcada pela oralidade como forma

primordial de relação com o mundo, grande parte da sociedade não está apta a pensar com as imagens, diz o autor. Milton afirma a necessidade de se adquirir conhecimentos variados no campo das artes visuais (repertório conceitual e imagético), como uma forma de alcançar um olhar “menos ingênuo” sobre as imagens. Isso faz emergir uma intuição de que o trato com o cinema na escola requer mais do que boa vontade e experimentação, ele exige uma dedicação de estudo com as imagens. Uma percepção contundente, principalmente para os gestores de políticas públicas em educação, para que não se esqueçam da importância de subsídio e formação continuada ao trabalho docente.

Ao tratar da divisão entre um cinema mais intelectualizado e um cinema feito para as massas, o texto de Milton instala uma pergunta cara ao cinema e a educação: “como distinguir uns dos outros [os filmes]?” (ALMEIDA, 1993, p.147). Tal questão parece convocar um aporte de conhecimento teórico-imagético complexo, ou seja, é preciso mais do que ser um espectador-professor interessado em utilizar o cinema na escola, é preciso contato e tempo com diversas imagens, e não só, também é crucial o contato com diversos autores e críticos de cinema, e, seguindo essas pistas, poderíamos sugerir nos dias atuais, cursos de formação com softwares e equipamentos audiovisuais. Assim, o autor nos chama a atenção para uma relação íntima e hermética com as imagens, escolher filmes para exibí-los a um público escolar e iniciar uma conversa que não tem como foco a informação é uma tarefa que merece cuidado e investimento.

O tom destes escritos parece marcar um momento importante da relação cinema-escola, em que a universidade vem para sugerir à escola outras possibilidades mais artísticas com o cinema. Tomo estes citados como pioneiros para uma conversa inicial sobre cinema e escola, por encontrar neles uma convergência entre arte e educação num viés de experimentação, ainda que isso fosse percebido nos anos 90 como o simples fato de levar filmes diferentes para a escola. O filme aparece como elemento central do que era entendido como cinema, tomado principalmente como recurso pedagógico. Experimentar naquele momento é ir além da função ilustrativa das imagens. Algo que avança num sentido mais de afetação pelas imagens, seja pelo estilo do diretor, seja pelas variadas formas de filmar e montar, ou mesmo de investigação histórica dessas produções, visando

estabelecer uma proximidade entre uma experiência estética audiovisual e o campo da arte com a educação escolar.

Artigos como estes passaram a compor o rol de enfrentamentos entre cinema e educação a quase três décadas atrás. Consideravelmente podemos tratar esse momento no Brasil como fundamental para a expansão de pesquisas acadêmicas nesse campo. Ainda muito dependente da universidade como local de produção e difusão de conhecimentos. Os efeitos desses traçados desdobraram-se num aprofundamento teórico que no final dos anos 90 e início dos 2000, somaram esforços às várias vozes que ecoavam na grande área da educação com a busca por relações mais íntimas com cinema. Como exemplo podemos citar os trabalhos de Guimarães (1998); Duarte (2002); Teixeira e Lopes (2003); Napolitano (2003). Algo que diz respeito às diversas pesquisas em território nacional, mas não só, efervescendo diversas parcerias internacionais também. Realce à aproximação com Alain Bergala, que, a partir de 2008 na França indicou outros rumos nesse campo, tornando-se talvez a referência mais importante para um novo momento da relação cinema e escola que iníciava o século XXI.

Alain Bergala é diretor e crítico de filmes, atua como professor na Universidade de Paris III e foi um dos responsáveis por desenvolver um projeto de educação artística e de ação cultural na França nos anos 2000. Encorajado na época pelo Ministro da Cultura (Jack Lang[3]), teve a tarefa de introduzir arte na escola através do cinema. Durante um período de cinco anos desenvolvendo seu projeto, pode vivenciar o encontro com grandes mudanças estéticas e sociais que passaram a compor o universo de pesquisa e trabalho com a produção de imagens. Podemos citar algumas delas como forma de destaque: 1) a chegada do DVD — “possibilitando ao espectador “ver ‘um pedaço’ do filme, aquele que se tem vontade de ver essa noite, e talvez um outro amanhã” (BERGALA, 2008, p. 22); 2) a concentração de redes de distribuição e de exibição (o que cada vez mais inflou o mercado e a concorrência cinematográfica), levando cada vez mais pessoas às salas de cinema numa relação de consumo e lucro; 3) o momento de passagem do

[3] Foi Ministro da Cultura de François Mitterrand e, em 1981, lançou as bases do renascimento da indústria cinematográfica francesa, com um modelo de forte intervenção do Estado, bem como a "*Fête de la Musique*" ("Festa da Música", 21 de junho), onde qualquer pessoa ou grupo musical sai às ruas à noite para tocar algum instrumento musical e comemorar a chegada do verão.

analógico para o digital e as novas formas de produção e exibição. Fase certamente importante nas fronteiras do campo cinematográfico com o público, ao qual a escola não poderia estar alheia, sendo ela espaço de experimentação e pensamento com a arte. Local de concentração jovem, sempre antenados e munidos da força de novidade.

A *hipothèse-cinema*, desenvolvida por esse autor em livro, trata de investigar o cinema como uma prática para além de seus usos habituais na educação, entendendo arte como possibilidade de perturbação e desordem do já sabido, o que implicaria a produção de imagens na ótica de criação do novo. Nessa perspectiva um outro elemento juntava-se à trama das pesquisas até então mais ou menos pontuais: “pensar o filme como a marca de um gesto de criação.” (BERGALA, 2008, p. 34). O fazer cinema aparece como central nesse momento de passagem escolar. É daí que se extrai as possibilidades de realmente pensar com o cinema.

O encontro do trabalho de Bergala (2008) com o de Adriana Fresquet, autora de *Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola* (2013), assinala outra fase fundamental da trajetória do cinema com a escola no Brasil. O vínculo dessa pesquisadora com o projeto *Cinema Para Aprender e Desaprender* (CINEAD) e a escola de cinema do CAp UFRJ, inspirou parcerias para escritos e produções audiovisuais diversas, em que pode-se destacar os *Minutos Lumières*[4], como um dentre outros exercícios de criação que passavam a fazer parte de uma nova potência: a de produção cinematográfica como viés de transformação das possibilidades de arte na escola. Realizar filmes curtos e passar um bom tempo conversando sobre eles — como janela para entrada em outros estilos e outros diretores, em resumo de outra relação com o cinema —, passou a dar ensejo a outras maneiras de trabalho e pesquisa. Consideramos essa uma virada da relação cinema e escola, tratando-se agora não mais apenas de estudar e levar filmes diferentes dos já conhecidos, mas, sobretudo, de experimentar criar seus próprios filmes.

[4] Aos moldes dos irmãos Lumières, filmar com câmera parada, um minuto, sem intervenção na cena.

Fresquet, seguida de Costa Netto e Silvia Pimenta, foram responsáveis pelas primeiras traduções do livro de Bergala para o português. *A hipótese cinema* (2008) abriu novos caminhos às pesquisas no ambiente escolar, visto que encarava o público não só como receptor, mas, sobretudo, como produtor de imagens. Na crista dessa onda duas dissertações de mestrado buscaram pensar essa escola e esse cinema, Janaína Pires Garcia (2010) e Gisela Pascale Leite (2012), ambas pesquisadoras de cinema e educação, estudavam a escola de cinema do CAp[5] nos seus vários projetos. Assim, lançavam-se a aventura de perceber o que já estava acontecendo e como poderíamos repensar a relação entre cinema e arte, de forma estrangeira às condições hegemônicas de ensino, numa relação de atribuição e produção de sentidos como uma questão de conhecimento, poder e cultura inerente à construção de um currículo contemporâneo. Na mesma linha de frente, Regina Barra (2015) desenvolveu seu doutorado nesse e em outros Colégios de Aplicação do país, evidenciando essa instituição como local de produção de saberes que serviriam a outras pesquisas, dando ênfase ao CINEAD e os modos de ver e produzir imagens no contexto escolar. Somavam-se as trilhas abertas por Bruzzo e Almeida outras pesquisas, caminhos e descobertas. A relação com o digital e com as possibilidades de tornar alunos e professores realizadores de cinema investiam novas paisagens à relação cinema e escola, e, consequentemente, abriam outras/ novas questões: por exemplo, o que é esse cinema que a escola produz?

O sonho de ampliar a experiência com professores e alunos na Cinemateca do Rio de Janeiro resultou no projeto *A escola vai ao cinema* (Fassanelo, 2013), em parceria com o Museu de Arte Moderna (MAM), organizado a partir de visitas e atividades com escolas públicas que também serviram como empirismo do projeto de mestrado de Marina Tarnowski Fasanello (2013). Nele, pensou-se o Museu como extensão da escola, na medida que dele se ocupavam o publico escolar. Ao mesmo tempo como espaço diferenciado e distinto, propiciando aos alunos e alunas uma estranheza e um potencial de criação com as imagens que carregam outras versões da arte e de espaço para dentro escola. Estar no museu e na escola contaminados por ambos. Algo que resultava num repensar dos espaços de arte e a necessidade se “sair da caixinha” para buscar outros ares para criar. Nos

[5] Colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

parece uma interessante maneira de pensar como podemos nos valer desses mutualismos entre os espaços de artes tão distintas, ao mesmo tempo específicas por contextos espaciais.

Em um artigo escrito por Adriana Fresquet (2017), a autora nos dá uma pista fundamental do que parece ser uma virada na relação do cinema com a escola brasileira, articulando uma prática e um pensar que se produzem por contágio de um pelo outro, em que as relações entre pessoas ao sofrer a interferência do cinema pode nos ativar estados de crer e duvidar, convidando a ampliar (descobrir/inevntar) o horizonte com/pelas/nas imagens.

> A possibilidade de identificar essa relação entre mim e o outro, mediada pela câmera, constitui uma mola para ativar a tensão entre dois estados cuja potência pedagógica o cinema movimenta com especial competência: crer e duvidar. Transitar entre esses dois polos que paralelamente nos aproximam de certa materialidade do real para o infinito do imaginário exercita a inventividade de ensinantes e aprendentes em dois gestos fundadores da educação: descobrir e inventar o mundo. (FRESQUET, 2017, p. 10).

As possibilidades de um cinema vivido, tanto pelo ato de assistir filmes quanto em sua produção audiovisual de um modo mais experimental, encontrou bases férteis na escola. A escola, por sua vez, perturbada pelas imagens e forçada a compor com elas outros possíveis, vem sendo (desde os anos 2000, pelo menos) ainda mais confrontada com a arte (de um modo mais prático, sobretudo). Interpretamos isso como um processo que vem ocorrendo através de produções várias (em múltiplas linguagens, e, sobretudo pelo audiovisual) que desassossegam (de ruídos passaram a fazer barulho) o ambiente estabelecido, conectadas em meio a um inextricável labirinto de subjetividades produtoras, atravessadas por forças criadoras em meio a uma sociedade que passa a (se)pensar como rede, difusa em sua historicidade, múltipla em suas maneiras de funcionar, arriscada do ponto de vista das ligações.

É alinhado a isso que, em meados de 2009, a convite das professoras Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG) e Milene de Cássia Silveira Gusmão (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB), que diversos pesquisadores e professores teceram os primeiros fios da *Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual - Rede Kino* — uma rede interpessoal e

interinstitucional, que, ao visar ampliar o debate sobre a temática do cinema e/com educação, viria a estabelecer relações e parceiras para a consolidação de práticas que tratam do audiovisual no campo da educação escolar, e, da cultura imagética dando ares às muitas asas que necessitam de um céu para plainar. Um mosaico costurado em comunhão com universidades (nacionais e internacionais), comunidades de ação popular e habitantes da escola. Em nível macro-internacional essa rede passou a convergir e disparar diversos trabalhos, ideias, parcerias, problemas para serem pensados, encontrando-se anualmente na cinematográfica cidade de Ouro Preto-MG, para realização de um evento que é marca para o campo de pesquisas em cinema e educação, a *Mostra de Cinema de Outro Preto - CineOP*.

Desse aglomerado de linhas e forças, decidimos destacar algumas iniciativas que no os últimos três anos vem se comunicando, contagiando e agenciando diversos projetos de pesquisa e extensão. Chamamos atenção para quatro delas: 1) a primeira trata-se do projeto *Inventar com a diferença*, coordenado pelo Prof. Dr. Cezar Migliorin, que "visa oferecer formação e acompanhamento a educadores de escolas públicas de todo o país para trabalho com vídeo em torno da temática do cinema e dos Direitos Humanos em suas escolas"[6]. Alguns dos diversos *dispositivos de criação,* estórias, invenções, descobertas, conceitos e dúvidas deste projeto, que se desenvolve desde 2014, podem ser consultadas e pensadas através do livro *Inevitavelmente cinema – educação, política e mafuá* (MIGLIORIN, 2015a). A novidade deste trabalho está em pensar que os direitos humanos podem emergir numa prática com cinema, na medida que, ao se valer da arte como forma de intervenção/invenção no mundo, necessariamente cria-se o mundo, numa experimentação prática e teórica, balizada pela democracia como eixo central de todo o processo criativo (princípio maior dos direitos humanos, a nosso entender). A experimentação audiovisual (entendida como gesto criador) é condição para pensarmos direitos humanos nas escolas de educação básica do país, assim: "todo estudante é capaz de fazer cinema. Ou seja, é capaz de atuar criativa e criticamente com a câmera; é capaz de receber e inventar um mundo." (MIGLIORIN, 2015a, p. 12). O que torna esse trabalho um ponto de intersecção com nossa pesquisa é o

---

[6] Trecho da apresentação presente no site: <http://www.inventarcomadiferenca.org/> acessado em 15 de fev de 2017.

modo especial como Migliorin (2015a) lida com a noção de invenção através do cinema, ou seja, de que só iremos lidar melhor com as diferenças (sociais, culturais, de gênero, etc.) na medida em que nossas produções apontarem nessas direções e delas se desprenderem, para que outras composições possam vir a existir.

2) A segunda iniciativa que destacamos é a criação da lei 13.006/14, do senador Cristovam Buarque, que estabeleceu a obrigação da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica do país, por no mínimo duas horas mensais. A lei começou como projeto de lei nº 185 de 2008, o qual incidia o cinema nacional como arte na escola, incorporando-se a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Algo relevante para uma articulação mais ordenada do ponto de vista jurídico, envolvendo cinema, educação e poder público. Longe de se consolidar, tal lei vem passando por um longo e necessário processo de regulamentação, o qual, no intento de se fazer da forma mais democrática desejável, vem sendo pensada em universidades, escolas, instituições diversas e comunidade civil, ministério da educação e ministério da cultura, num amplo processo de debate e experimentação, implicando-se em entender como fazer dessa lei um meio de fermentar ainda mais o cinema (não só o nacional) e a educação no Brasil. Destaque para a *Rede Kino* como um eixo problematizador dessa lei, um importante aglomerado de pesquisas e trocas em torno do assunto. Temos aqui investido sobre esse processo, entendendo que nossa pesquisa ruma em direção de pensar com esse coletivo de corpos e ideias que funciona. A lei é um de nossos nortes.

Na atualidade, essa ela vem apresentando muitas questões aos interessados da área. Por exemplo, a relação entre produtores de cinema nacional e a formação de público potencial às obras cinematográfica. O que parece interessar aos dois lados, mas que necessita de um tratamento mais adequado às especificidades da escola, entendida como espaço de formação e criação humana (de saberes), e não apenas como potencial mercado consumidor imagético.

A obrigatoriedade de exibição, no entanto, aparece como outro assunto caro à escola, agitando docentes e gestores em meio a tantas outras obrigatoriedades que sempre chegam deslocadas do cotidiano escolar — marca do

modo de trabalho dessa instituição no Brasil. “Mais uma obrigação?”, dizem os trabalhadores e trabalhadoras da escola. Para escapar desse tipo de tendência, o processo de regulamentação e implementação dessa lei tem sido gradual e experimental, não apenas por parte do Estados e Municípios, mas pela relação com grupos de pessoas interessadas no assunto, muitas delas vinculadas à universidade, mas que não se restringe a ela. Não basta só ser assim, é preciso compreendemos que as escolas são mutantes e multiatravessadas em seu tempo e espaço específico – cada lugar um lugar. Para isso, nosso trabalho também incide de modo a problematizar uma escuta sensível que nos permita acessar tais composições.

3) Um bom exemplo desse acervo de ideias escritas e também a terceira iniciativa que queremos destacar é o livro *Cinema e educação: a lei 13.006*, organizado por Adriana Fresquet e Cezar Migliorin em 2015[7]. Material que concentra pesquisas recentes, realizadas em projetos de alcance nacional e internacional, com produções diversas e públicos distintos. Tendo em vista tal lei, os riscos, os anseios e as potências da relação cinema e educação converge escritos e imagens que inventam, aprofundam e tencionam questões, todas elas contundentes em uma sociedade marcada pela presença latente do audiovisual na formação de si e do mundo. Algumas delas podem ser consultadas já na introdução:

> Que filmes? Que formas de exibição? Que engajamento dos professores e da comunidade? Que formas de acesso às obras? Como regulamentar a Lei? Há filmes com tecnologias assistivas que permitam sua acessibilidade a professores e estudantes cegos e surdos? Como engajar outros atores – Ancine, Secretaria do Audiovisual, secretarias de educação, MEC? Quem custeará as ações? E, sobretudo, o que esperar dessa relação do cinema com a educação? (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 4).

Acreditamos que tais questões são fundamentais para o momento em que cinema e escola vem buscando elos mais criativos. Todas elas estão numa articulação de experimentações que vem funcionando para pensarmos a inserção da lei e os benefícios (e desafios) que ela pode trazer para a educação, tornando-a mais atual e democrática. De alguma maneira essas questões parecem permear

---

[7] Há outros materiais realizados depois de 2015 que oferecem boas questões do cinema com a escola, principalmente os cadernos de trabalhos do CINEOP 2016, 2017 e 2018. Porém, julgamos procedente trabalhar com este em específico, por parecer apontar um momento particular de gênese da relação da Rede kino com a lei 13.006/14.

também nossa escrita e pensamento com as vivências relatadas mais a frente. Consideramos que importantíssimo não perdemos de vista o que elas todas nos colocam como problema comum: como permitir que o novo possa existir na escola?

4) A quarta iniciativa, da qual essa pesquisa é um desdobramento direto e sobre ele se ampara, é a experiência com o programa *Cinema & Educação: a experiência do cinema na Educação Básica municipal*, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, desenvolvido em parceria com o Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO), que se encontra atualmente em seu terceiro ano de implementação (2018). O programa é uma inciativa do poder público para criar parcerias com a universidade em torno da formação de cineclubes nas escolas da Rede Municipal da Cidade. Iniciado em 2016, o programa aplicou-se em duas direções distintas e complementares: a primeira foi formar professores, monitores e gestores da educação municipal, em um curso de oito meses ministrado por pesquisadores e interessados em cinema, no Museu da Imagem e do Som (MIS) dessa cidade, orientado para "formar" profissionais de ensino, engajados com cinema na escola. Foram sete módulos que investiram conversas e trato com imagens e textos: *O cinema na escola e suas especificidades; Cineclubismo e comunidade de cinema e educação; Os equipamentos e a realização da exibição cinematográfica; Criação, organização e sustentabilidade de um cineclube; Construindo dispositivos de criação; Acesso e circulação de filmes e experiências (redes e plataformas)*. Um momento muito especial para tentar formar pessoas que pudessem disseminar e articular saberes na escola. Muitos desses primeiros participantes encontram-se hoje produzindo filmes, escrevendo artigos em conjunto com a universidade e tomando suas próprias decisões quanto ao cinema na escola. A segunda direção desse projeto e talvez a de maior desafio, foi a realização de oficinas em escolas, buscando fomentar cineclubes, tendo como orientação base três pilares: 1) assistir, 2) conversar e 3) produzir filmes a partir daquilo que as próprias escolas teriam a oferecer enquanto problemas interessantes para o cinema. Em suas mais híbridas formas de criação local, acentuou-se a arte como potência de

(des)arranjos, de fôlego aos esgotados modos de vida escolarizada e a busca pela abertura de diferenças conexões com as imagens[8].

O estudo e as experimentações realizados no percurso desse doutorado é uma contribuição a esse conjunto de práticas, em que a relação cinema e educação nas escolas vem percorrendo e desbravando por todo país e em nível internacional. Não é um trabalho de história, apesar de escrito pelas mãos de um historiador sob orientação de um geógrafo fascinado por cinema e literatura. Ambos somos, antes de mais nada, educadores engajados com a arte e a educação, fazendo força a outras formas guerrilheiras de resistência contra o fascismo, o controle que paralizam os corpos. Por isso não nos forçamos a ter de reconstituir com rigor todos os fatos que compõem esse recorte temporal de três décadas. Sabemos que muitos nomes e projetos não estão aqui expostos. Filtramos aqueles que melhor nos permitiram realizar a pesquisa. O que traçamos inicialmente é apenas uma breve introdução às questões que nos empenhamos tanto com o cinema quanto com a educação, sobretudo, com seus devires. Nossa questão de fundo será sempre o que é formar um povo de escola e cinema na educação?

1.2 O(s) Nó(s) escolar: ensejo à pesquisa

Não há como pensarmos “A” escola se não pensarmos com ela. Isso é importante tratarmos. Significa dizer que pensamos com aquilo que da escola nos afeta. É compor com ela, o que implica, de alguma maneira, um estar juntos/ presente. Nesse sentido, a abordagem da geógrafa Doreen Massey é determinante para pensarmos o espaço. Para ela o espaço acontece. A maneira como faz para discutir isso é através dos cruzamentos e conexões daquilo que ela chama por trajetórias espaciais co-presentes (MASSEY, 2008). É como se ao falarmos de um determinado espaço tivéssemos, necessariamente, que dizer de um acontecimento.

---

[8] Esses dois movimentos compuseram o plano de experimentação no qual também nos inserimos e nos juntamos em 2016, e que foi permeado de imagens, sons, muitas palavras, instigantes problemas e outras direções em 2017. A conversa com alguns dos materiais produzidos nesse projeto nos interessa enquanto pesquisa, e nos deteremos com elas um pouco mais a frente, numa relação com o campo do trabalho, onde o trato com as imagens fará mais sentido ao leitor.

Por isso o termo escola é sempre muito genérico e, ao mesmo tempo, expansivo (entendendo-o nessa direção). Há muitas maneiras de nos remetermos às escolas, a depender de qual conjunto de trajetórias colhemos da constelação em movimento que age. Mesmo uma única escola, sozinha no meio do “nada”, é capaz de produzir e abrigar devires. A escola, portanto, acontece de diferentes maneiras e isso pode compor com cinema.

Dizemos isso por não dissociarmos percepção e produção espacial quando o assunto central é a noção de *lugar*. A palavra escola quer ser pensada aqui não apenas como uma localidade, mas, sobretudo como um conjunto de trajetórias que formam uma constelação variável e múltipla. *Lugar*, portanto, será um conceito importante e assiduamente marcado em nossa escrita, bem como a palavra trajetória. *Lugar* como um arranjo de trajetórias espaciais e em perpétuo movimento, formando e deformando cruzamentos, conexões e estilhaçamentos em várias direções. Além de pensada como um conjunto, como constelação, é possível pensarmos o verbo escolar também como uma trajetória. Verbo presente na escola, sem dúvida. Que remete à escola sentidos de funcionamentos em seu interior. Mas, a trajetória escola não se restringe a um local específico, ela não é uma marca que necessariamente só pode ser localizada naquela extensão geográfica.

Digamos, a trajetória escolar pode estar presente também aqui, agindo na mesa em que me debruço, em frente ao computador para a escrita desta tese. Presente em meio a alguns livros de cinema, de filosofia, de literatura, abertos (outros empoeirando). Sob a mesa de trabalho ela pode ser percebida. Ela pode estar presente na cozinha de minha casa, no banheiro, numa fotografia em cima da estante, em vários filmes assistidos ao longo de uma vida. Pode estar/agir em muitos lugares, configurando-os, agenciando sobre eles outras trajetórias, entrecortando e ligando muitas conexões. Pode estar presente no cinema, na rua, no congresso e até na igreja.

Estar presente não é somente um *aqui* (dimensão extensiva), mas, sobretudo um *agora* — a ação que aqui se produz e faz o tempo passar. Um *aqui-agora* sendo produzido. Assim, a palavra escola e o verbo escolar aparecerão no

decorrer das páginas a seguir. Sempre buscando marcar lugar como um conceito, apontando os (des)funcionamentos que o produz daquela maneira e não de outra.

Algumas vezes a trajetória *escolar* — que conecta e faz funcionar de determinadas maneiras parte da vida numa escola —, ao entrar em tensão com outras trajetórias ali presentes, pode produzir desobediências (outros funcionamentos ao lugar). Quando isso acontece, chamamos de *nó(s) escolares.* Fazemos assim para apontar com mais intensidade que algo ali se emaranhou. Só para poder tratar com mais atenção esses encontros sem muita definição, que parecem torcer/trincar as trajetórias em seus cursos, abrindo assim outras e novas possibilidades de criação. Designaremos como nó(s) esse(s) “aqui-agoras" que pedem passagens na escola e nos forçam a ter que nos abrir às diferenças.

Assim, nosso esforço será o de tentar conceituar alguns termos iniciais para o leitor, funciona como um conjunto de acessórios que nos permitam lidar com os nó(s)-escolas que tramamos ao longo da pesquisa, logo, tentar compor com eles outros sentidos para os lugares, com aquilo que eles produzem. O repertório conceitual acionado é importante como um chão para nos dar suporte, ainda que ele seja frágil como as embarcações feitas de pedaços de madeira, reciclados de outras embarcações encontradas na praia, é com ele que vamos navegar. Ele flutua e vaza. Deriva e aporta. Segue fluxos e riscos. Aliás, já que estamos a falar de embarcações e de riscos, quais trajetórias compõem o mar? O mar como *lugar*. Que geo-grafias são produzidas quando se está a navegar? Convidamos a lerem as páginas a seguir como se estivessem navegando no mar.

A título de inspiração, recomendamos um documentário recente, produzido pelas câmeras de uma jovem de treze anos, chamada Laura Dekker. No filme é perceptível a saga jovem de uma aluna que torna o mar sua escola e decide dar a volta ao mundo num barco, sozinha, navegando por cerca de dois anos, e, em certo momento ela diz algo para a câmera que nos fez lembrar o quanto os processos são importantes: “Gosto de chegar. Gosto mais ainda da travessia.” (MAIDENTRIP, 2013).

1.3 Introdução à ideia de lugar

> Recém-chegado e ignorando totalmente as línguas do Levante, Marco Polo só podia se exprimir extraindo objetos de suas malas: tambores, peixes salgados, colares de dentes de facoqueros e, indicando-os com gestos, saltos, gritos de maravilha ou de horror, ou imitando o latido do chacal e o pio do mocho.
>
> Nem sempre as relações entre os diversos elementos da narrativa resultavam claras para o imperador; os objetos podiam significar coisas diferentes: uma fáretra cheia de flechas ora indicava a proximidade de uma guerra, ora uma abundância de caça, ou então a oficina de um armeiro; ora uma ampulheta podia significar o tempo que passa ou que passou, ou então a areia, ou uma oficina em que se fabricavam ampulhetas.
>
> Mas o que Kublai considerava valioso em todos os fatos e notícias referidos por seu inarticulado informante era o espaço que restava em torno deles, um vazio não preenchido por palavras.
>
> *Ítalo Calvino, As cidades Invisíveis*

Este envolvente trecho acima marca o momento do primeiro encontro entre Marco Polo e Kublai Khan. Notamos como a relação entre os personagens vai sendo traçada a partir de imagens pouco definidas mas com alta potência inventiva. De um lado, o viajante, forçado a ter que criar formas de diálogo com o imperador, arriscando maneiras de dizer e fazer-se compreensível entre gestos e objetos. De outro, a atenção de seu interlocutor e as formações geográficas produzidas em sua mente. Do encontro entre os dois, *cidades invisíveis* vão ganhando vida. Vida que

acontece por metamorfoses. Vida indefinida que se movimenta em imagens imaginárias. Vida que se espraia nos encontros temporários através de uma língua inacabada e por vir.

A supor que o personagem Marco Polo tivesse de fato percorrido as cidades que narra ao imperador, a geografia que se apresenta, ainda assim, é outra na articulação com a fala (desajeitada). O dito, já poderia ser um outro lugar que se experimenta. Uma outra geografia sendo criada. Há um trecho em que isso fica mais claro: “para cada cidade que Marco lhe descrevia, a mente do grande Khan partia por conta própria, e, desmontando a cidade pedaço por pedaço, ele a reconstruía de outra maneira, substituindo ingredientes, deslocando-os, invertendo-os.” (CALVINO, 2015, p. 43). Gestadas na escuta daquelas (e)histórias, carregadas de um realismo fantástico, detalhadas a partir de palavras inventadas num misto de sons e mímicas improvisadas, produzidas por imagens transitórias entre as conexões sutis de um diálogo pouco informativo, uma experiência geográfica que acontece por relação entre diferentes (o viajente o imperador). Os lugares produzidos pelo diálogo entre os personagens não se aparecem sob a ótica e julgamento do mais ou menos reais. Ao contrário, eles acionam sentidos e produzem cortes, como filmes que agenciam uma realidade que passa pela linguagem. *As cidades invisíveis* convoca relações em suas existências, nos dispõem diante da inevitável negociação produtora de um aqui-agora. O retorno da experiência vivida através do dizer — acerca das cidades supostamente percorridas —, já não representa a mesma experiência (é outra, necessariamente). A principal lição coletada por nós não é a de que os lugares são produtos da imaginação, é o contrário, a imaginação que é parte desse composto multiforme a que chamamos de lugares[9].

A geógrafa Doreen Massey (2008), em sua obra *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade,* nos ajuda a conceber melhor essa ideia. Seu combate

---

[9] Apesar disso aparecer de modo mais intuitivo no livro de Calvino, podemos destacar alguns trabalhos científicos que na fronteira entre arte e geografia nos confirmam tal intuição. Por exemplo a tese de Ana Preve (2010) *Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação,* em que é possível notarmos que os mapas produzidos pelos internos do Hospital Psiquiátrico são também uma forma de compor com aquele lugar, de habitá-lo nas suas formas de expressão. A imaginação se dá no contexto espacial a que os internos estão submetidos, é do vivido e vivível daquele lugar que se faz possível imaginar todo um conjunto de representações espaciais expressadas nos mapas que a pesquisadora analisa.

teórico no campo da geografia coloca o espacial em outras bases. Ao assumir que espaço e tempo não podem estar separados e que tanto um quanto outro são dinâmicos, ela opera conceitos diferentes para dizer: “espaço e tempo, juntos, resultado desse múltiplo devir.” (MASSEY, 2008, p. 201). As cidades — que supomos visitadas por Marco Polo — retornam intensivamente sobre a frágil língua que as (re)criam para se transformarem com as palavras e continuarem seu movimento perpétuo de diferenciação (devir). Portanto, “os retornos são sempre para um lugar que se transformou. [são] Camadas como adição de encontros.” (Ibidem., p. 202). O lugar como um arranjo de “constelações temporárias” (Ibidem., p. 209), produzido nas negociações, pelo estar-juntos, necessariamente relacional.

O conto de Calvino (2015) nos é caro por alguns motivos. Um deles (talvez o mais importante) é a atenção especial ao lugar como uma multiplicidade de encontros. Gostamos de pensar a geografia dessa maneira. Ao mesmo tempo que é criado é também criador de novas trajetórias espaciais. A segunda, em consonância com nossos escritos iniciais, é que o termo *cidades invisíveis* equivale ao termo *escola*, tomado por nós enquanto um conjunto de trajetórias espaciais que atuam com outras na produção dos lugares (MASSEY, 2008). A terceira, pode colocar bem nosso problema é: se o encontro entre diferenças é capaz de produzir invenções, o que seria possível de se inventar através desse estar-juntos com escola e cinema?

Tomemos as *Cidades Invisíveis* na perspectiva dessas três considerações. Pensemos com as *cidades* as possibilidades criadas para que pudessem existir — do encontro do viajante com o imperador e dos modeos de composição de ambos. Ao que se passa sobre elas passa também as possibilidades que as engendraram, passa, sobretudo, um novo possível que se abre à diferença como potência de devir. Essa meditação que nos coloca diante das possibilidades de interlocução criadas entre os personagens, sobretudo, através de Polo e sua experimentação com a língua que não domina, e de um possível potencial inventivo desdobrado dessa interlocução, permitindo a nosso ver uma geografia fabulada, com a (na) qual o imperador percorre seu império sem sair de seu palácio. Algo que nos lembra o próprio cinema.

1.3.1 Introdução à ideia de vazio

Há uma visão interessante numa passagem retirada desse livro, que remete diretamente aos momentos de busca por algum entendimento entre os dois personagens, e, que é chamado por Kublai de “vazio valioso”. Esses vazios carregados de incerteza e gigantesca força inventiva, por vezes presentes em nossas relações com o mundo. Quantas vezes não nos pegamos movimentados por não saber bem ao certo o que fazer? Ou mesmo quando sabemos o que temos que fazer mas não compreendemos ao certo o que se passa de fato? Esta sensação de movimento e ao mesmo tempo incerteza, pode ser compreendida a partir de uma noção muito instigante desenvolvida por Nietzche: “[…] este mundo: uma monstruosidade de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas transmuda […]. Esse mundo que é a vontade de potência — e nada além disso!” (NIETZSCHE, 1983, p. 397). O vazio como vontade de potência, ou seja, como força indizível de algo sem uma linguagem a priori que possa lhe dar a existência apreensível. É possível ler as palavras de Khan numa ótica ainda mais criativa, ao mirarmos os vazios com a percepção que no mundo há muito dessa *vontade de potência*, porque todas as forças procuram a sua própria expansão e elas se expandem no risco e incerteza da carga de devir que são capazes de acionar. Processos que se abrem para que algo venha acontecer. O por vir. Cada força constitutiva disso que chamamos por mundo, ao abrir novos horizontes de possibilidades, encontra (ou faz encontrar) novas passagens para devir ainda outras. Trata-se de mirar o real a partir da criação de novos caminhos, articulando outros possíveis. Vazio, portanto, não tem nada haver com falta, ao contrário, o que interessa são os excessos de potência. Quando trazemos essa ideia para compor com nossas questões, desejamos chamar atenção do leitor para esses vazios que a escola agencia, tanto para si quanto para o cinema, como vozes inaudíveis que adormecem no vazio pulsante de possibilidades. Criar, significa ser ativo no mundo, criar suas próprias condições de potência, fazer emergir as vozes que precisam de outra espécie de sonoridade. Não há falta a ser preenchida, somente excessos que transbordam o vivido e vivível. Como conseguir ver, ouvir, perceber isso na escola?

Khan parece sugerir uma outra direção, que, ao invés da falta, tem a oferecer outras perspectivas mais criativas. Para toda possibilidade há um outro possível que já se apresenta, em função de seu esgotamento inevitável, nem sempre percebido, nem sempre identificável. O possível se faz na/pela negociação com aquilo que existe. Faz-se por desajustes e novas composições, está na relação. Zourabichvili (2000), por exemplo, em um texto que está a pensar aspectos políticos do pensamento de Gilles Deleuze, menciona em certo momento algo caro para nosso trabalho, que o possível é algo que se cria, "o que é possível é criar o possível […]. O possível chegando pelo acontecimento, e não o inverso." (ZOURABICHVILLI, 2000, p. 335). Para este autor, o possível se coloca na conexão com o acontecimento que o engendra e o desfaz. É, antes de mais nada, uma questão de agir. Ou, como melhor expressado pelo cineasta Cao Guimarães[10], ao invés de produzirmos imagens como forma de contemplar o real, pode-se lançar-se nesse real como alguém que mergulha num lago e de dentro compõe outras intensidades. Imagem sugestiva para uma prática de cinema na escola, não?

Usando o exemplo de Polo e Khan para pensarmos melhor nisso, afirmamos que ambos (os personagens) são afetados e agem na tensão que estabelece o diálogo entre eles, porém, seguem em direções diferentes. Ocupam no mundo conexões distintas. Pólo, o viajante intermitente. Khan, o imperador sedentário em seu palácio. Nesse processo de invenção — da fala e na audição (ambas ativas) —, em que uma *língua menor*[11] vai devindo sua existência (e partilhando a existência de um momento entre os dois), criando outros possíveis para a relação que se estabelece, as *cidades invisíveis* ganham formas e

---

[10] Há uma belíssima entrevista de Cezar Migliorin conversando com Cao Guimarães que ajuda a pensar melhor essa questão de agir com a arte e que pode ser acessada em <http://www.caoguimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/cinetica-cinema-e-critica-2006.pdf> acessada em 28/06/2018.

[11] O conceito de língua menor, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1977), cabe aqui para pensarmos essas línguas inventadas no interior de línguas maiores. Estamos tratando de Polo inventando sua própria língua no interior do Mongol (que ele não domina), mas, que também nos serve para pensar o cinema na escola como uma minoria que, desde dentro do que já se estabeleceu como maior nessa relação, cria brechas e dá passagens a novos processos (menores). "Mesmo aquele que tem a infelicidade de nascer no país de uma grande literatura, deve escrever em sua língua, como um judeu tcheco escreve em alemão, ou como um usbeque escreve em russo. Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto." (DELEUZE, GUATTARI, 1977. p. 28).

intensidades que não se vinculam necessariamente a representação das formas e verdades geográficas. Ao mesmo tempo que se desfazem das linhas que as configuram, elas se abrem também em outras possíveis geografias (a serem fabuladas), compõem com trajetórias espaciais literárias imaginadas.

A respeito dessa ideia entre invenção e geografia, tomamos duas contribuições que elucidam outras maneiras de conceber a geografia escolar. Na primeira delas, Doreen Massey (2008) nos ajuda a pensar o lugar a partir dos encontros efetivados, o lugar como uma eventualidade, “em parte, no simples sentido de reunir o que previamente não estava relacionado, uma constelação de processos, em vez de uma coisa.” (MASSEY, 2008, p. 203). O lugar, portanto, como algo inapreensível — seja através de uma palavra, seja através de uma imagem —, como algo inacabado que nos convida a perceber (e agir em) processos. Seriam as *Cidades Invisíveis* de Calvino geografias inventadas na relação com a arte de narrar? Na segunda, agora na visão de Oliveira Jr., que, ao pensar a presença das imagens na escola — a fotografia, o vídeo, o filme, etc. — como formas outras de grafar o espaço — para além do mapa extensivo, explodindo a representação, acionando a invenção como política educativa —, dá passagens ao que o autor chama de *geografias menores.* Segundo ele*: “*estas são como ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante do pensamento …” (OLIVEIRA JR, 2009, *on line*). O que teriam de geografias menores na relação de Khan e Polo que poderia nos sugerir pensar também o a escola? Ao tomarmos as imagens (sejam via literatura, cinema, fotografia, etc.) como outras potências de grafar os espaços, não estaríamos correndo o alegre risco de encontrar esses vazios que nos permitissem imaginar outras geografias? O que estas duas contribuições fazem em comum é nos ajudar a perceber o lugar não como algo parado e inerte no tempo, mas, ao tomá-lo como processo, apontam que é nas ligações realizadas que podemos perceber uma geografia sendo produzida.

Dito isso, gostaria de poder mesclar essa conversa inicial da obra de Calvino (2015) com algumas questões que pautam nossa pesquisa, afinal de contas trata-se de estabelecermos com a escola uma conexão mais sutil acerca dos

processos que a produzem daquele, e não de outro, jeito. Quando lemos, dizemos ou ouvimos a palavra escola — a mim pelo menos —, parece que por apagamento, todas as singularidades cedem a um traço comum: a escola como instituição. A título de exemplo, o mesmo ocorre com a palavra cidade, que parece grudar um conjunto de elementos quase que homogêneos que a referenciam na concepção de urbanidade. Também a palavra escola assim o faz, gruda para si sentidos duros e homogêneos que logo nos faz mirá-la sob um determinado prisma. Por isso é comum dizermos: “na escola as coisas são assim” ou “trabalhar na escola é lidar com isso”. Ainda que a trajetória institucional seja forte na produção do lugar escola, outras tantas (*diferentes e menores*) estão sendo produzidas e desarticulando-se em seu seio. Como não queremos perder estas outras de vista, temos que nos manter atentos pela escrita, de modo a encadeá-las no bojo de nosso trabalho. Dessa forma é que nos interrogamos: e se pensarmos o *lugar*-escola não só a partir da força institucional que certamente a constitui mas na comunhão com tantas outras trajetórias que a cortam e a produzem também?

Assim, tomar escola no sentido que Doreen Massey (2008) aponta para a noção de lugar: “Como um tecer de estórias em processo, como um momento dentro das geometrias de poder, como uma constelação particular, dentro das topografias mais amplas de espaço, e como em processo, uma tarefa inacabada” (Ibid., p. 191). Escola como um momento? Sim. Ainda que carregue em si os traços comuns a que a palavra escola está sujeita, quais diferenças poderiam emergir se nos permitimos estar atentos a esses vazios que copulam outros possíveis? Para isso, apostamos em lidar com o cinema dentro da escola como um encontro engendrado por processos de experimentação e diferenças de um sobre o outro, que — assim como no caso de Khan e Polo — podem formar cidades invisíveis.Que vazios e possíveis podem um cinema e uma escola quando se encontram? Ou melhor, quais experiências nos permitem conectar escola e cinema? Esta pergunta é uma espécie de vela para nossa navegação.

Porém, trataremos disso somente no capítulo três, buscando lidar com elas e com as várias negociações que atravessaram o nosso fazer em uma escola municipal. Inicialmente, julgamos procedente identificar quais possíveis a relação cinema e escola já vem produzindo na atualidade. Nos determos a seguir em tratar

da consulta sobre algumas teses e dissertações, buscando perceber quais outras pistas elas nos dão para investir sobre as questões já colocadas. Identificamos uma diversidade de ideias nas experimentações e políticas com as imagens. Porém, alguns cortes necessários nos ajudaram a trazer para o corpo da pesquisa apenas trabalhos acadêmicos que conversassem a partir da produção de imagens audiovisuais em contexto escolar.

2. RASTROS INTRODUTÓRIOS

A seguir, apresentaremos um mapeamento do que se tem produzido acerca do encontro do cinema com a escola, uma revisão de ideias e perguntas identificadas em trabalhos acadêmicos defendidos entre 2013 e 2015[12]. Apesar de haver muito mais trabalhos abrangendo esse tema, filtramos alguns de maior interesse para nossa pesquisa. Tentamos perceber com cuidados algumas pistas que elucidam o cinema e a escola como interferências de um sobre o outro. Sobre isso, operamos com dois fluxos distintos de investigação, mas que funcionam juntos no corpo do texto:

1) Identificar teses e dissertações defendidas entre 2013 e 2015, pensando com elas como é tratada a relação cinema e escola na contemporaneidade brasileira, extraindo desses trabalhos questões importantes para abrir outros possíveis.

2) Pensar de modo mais específico a relação cinema e escola a partir da lei 13.006/14, explorando, sobretudo, os escritos do livro *Cinema e Educação: a lei 13.006/14,* gerado na décima mostra de cinema de Ouro Preto - MG, CINEOP (FRESQUET, 2015), e, também o livro gerado na mostra seguinte na mesma cidade (D'ANGELO;

[12] O corte temporal é em relação ao período de aprovação da Lei 13.006 de 2014. Lidar com trabalhos numa faixa temporal que coloca essa lei no centro do corte pode nos ajudar a observar na perspectiva recente como ela se instala.

D’ANGELO, 2016), ambos organizados pela *Rede Kino*, citada anteriormente.

Esperamos que estes dois fluxos possam funcionar como um articulador inicial da pesquisa, como engrenagens diferentes de uma só maquinaria, que irão aos poucos sendo acopladas a outras engrenagens, dispondo outros funcionamentos da relação cinema e escola. Juntamos autores da filosofia, da educação, da geografia e das artes nessa tarefa. É um movimento inicial, de panorama e encontro com questões já colocadas de modo ainda inicial, ao mesmo tempo de aberturas para a escrita dessa tese e aprofundamento através de outras questões que chegarão.

A utilização em conjunto das palavras-chave cinema e educação, buscadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES[13], indicaram cerca de cento e sessenta trabalhos (entre teses e dissertações) defendidos entre os anos de 2013 e 2015. A filtragem desse material mais abrangente se deu primeiramente pela leitura dos títulos e dos resumos de todos estes trabalhos. A partir daí, selecionamos aqueles que mais sintonizavam com dois critérios de corte: a) a relação cinema e escola atravessada pelo contágio de um sobre o outro — principalmente aqueles que tinham tendência a fazer o cinema escapar da função de ilustração das disciplinas curriculares, e, b) aqueles que tendiam (mas não necessariamente o faziam) para a relação cinema-escola a partir da produção de imagens — quando digo que tendiam me refiro para o modo como colocam questões sobre as potências daquilo que a escola oferece para a produção de imagens.

Não necessariamente estes dois critérios foram encontrados juntos nas leituras; em alguns casos sim, mas, em outros pudemos notar que um era mais ativo do que o outro. De um modo geral, nosso corte nos trouxeram trabalhos que se caracterizam pela aposta comum de juntar cinema e escola em um processo criativo de um sobre o outro. Ou seja, fazem perceber o quanto o cinema age sob a escola e a escola também age sob o cinema. Isso passou a ser mais contundente a medida que íamos entendendo que isso sim parecia ser um traço importante para uma

---

13 Pode ser acessado em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> acessado em: 13 de jun de 2016.

abordagem mais contemporânea entre arte e educação escolar. Desconsideramos, portanto, os trabalhos que compreendem cinema como um ou outro filme para discutir tal e qual tema a ser ensinado na escola. Nos parece que ganha cada vez mais importância para a produção acadêmica esta força de composição entre os processos constitutivos, tanto do lugar quanto dos modos de produção que se dobram sobre ele. Esta talvez seja uma tendência pelo fato da pesquisa educacional aproximar-se da arte, de modo a mirar com mais acuidade os arranjos e os efeitos éticos, políticos e estéticos de ambos.

Cabe dizer que o levantamento inicial também nos indicou claramente o quanto o cinema já participa da escola, como trajetória configuradora de processos educativos diversos em consonância com perspectivas educativas também diversas. Os dois critérios iniciais em sintonia com uma concepção de educação como experimentação de processos, funcionam como um corte a tudo que vem sendo produzido e discutido, filtrando para nós os escritos que melhor coloquem questões que possam nos fazer pensar o cinema não só como componente atrelado ao currículo disciplinar escolar, mas, sobretudo, numa interação com os demais fluxos escolares. A intensão mais geral foi se aproximar de trabalhos que convergissem cinema e escola numa interação criativa, e, tentar observar como isso vem se colocando questões que nos permitam pensar de modo cuidadoso tanto a lei 13.006 quanto a diversidade de possibilidades (e vazios) que tanto a escola quanto o cinema podem nos colocar. Nas tabelas a seguir, apresentamos o detalhamento dos trabalhos que foram selecionados:

Teses	8
Dissertações	8
2015	11
2014	2
2013	3

Universidade	Autores	Área de conhecimento	Título do trabalho
Ufscar	Alessandra Gomes	Centro de Educação e Ciências Humanas Linha Educação escolar: Teorias e práticas	Poéticas, Cinema e Educação - um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na Escola.
UFES	Danuza de Oliveira Fonseca	Centro de Educação, linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.	Cinema, formação, invenção de si e do mundo: o que pode o cinema?
UF LAVRAS	Marina Alvarenga Botelho	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área Gênero e Diversidades na Educação	Por uma pedagogia do olhar: o Cinema brasileiro como possibilidade estética na formação inicial de professores.
Unicamp	Nádia Massagardi Caetano da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação, Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO)	Criação e(m) educação: quando a mágica acontece.
UNB	Patricia Barcelos	Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Educação, Tecnologias e Comunicação.	Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação.
UFF	Tatiane Mendes Pinto	Programa de pós graduação em mídia e cotidiano, Laboratório de Investigação em Comunicação Comunitária e Publicidade Social	Cinema e educação: entre o eu estético e o nós político. Uma análise de experiências sensíveis a partir do projeto Cinema para Todos.
Ufscar	Solange Straube Stecz	Centro de Educação e Ciências Humanas, Educação Cultura e Subjetividade	Cinema e educação: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba.
Unicamp	Gustavo Machado Tomazi	Programa de pós-graduação, linha Ensino de Práticas Culturais	Audiovisual para a educação: oficinas de cinema de animação temáticas inclusivas.

UFES	Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	Programa de pós-graduação em educação,	Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores.
UFMG	Sérgio Henrique Carvalho Vilaça	Programa de Doutorado em Artes Linha de Pesquisa: Criação e Crítica da Imagem em Movimento	Inclusão audiovisual na educação: a experiência do projeto Horizontes Periféricos.
UEMG	Cacilda da Silva Rodrigues	Programa de Pós-graduação em Educação, linha Sociedade, Educação e Formação Humana	As percepções das crianças sobre o cinema nas práticas pedagógicas em uma escola de Poços de Caldas/MG.
UFSM	Eliana Kiara Viana Lima	Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes	Literacinese ou da escrita [literária] com imagens… em movimento.
UFRJ	Marina Tarnowski Fasanello	Programa de Pós-Graduação em Educação, Currículo, docência e linguagem	Cinema, literatura oral e pedagogia da criação: reflexões a partir do projeto “a escola vai à cinemateca do MAM”.
UFPEL	Flávia Garcia Guidotti	Programa de Pós-Graduação em Educação, Currículo, Profissionalização e Trabalho docente?	Do intolerável ao impensável: potências educativas de um cinema cruel.
UFRJ	Regina Ferreira Barra	Programa de Pós-Graduação em Educação Linha Educação, Currículo e Linguagem.	Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em colégios de aplicação.

Unicamp	Renata Lanza	Programa de Pós-Graduação em Educação, Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO)	CONJUNÇÕES ENTRE ESCOLA E CINEMA: pesquisa-intervenção em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas

Banco de dissertações e teses da CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/> Acessado em: 07 jun. 2016.

Entendemos que a gama de trabalhos é suficiente para delinear alguns movimentos iniciais para o modo como queremos tratar cinema e escola, mas não o bastante para oferecer que o leitor tenha uma visão analítica de tudo o que se tem em termos de cinema e educação no Brasil. Este seria um trabalho muito mais para um historiador do que para um educador. Nossa alegria e inquietação, portanto, se deu no rol de perguntas mais localizadas na relação atual daquilo que vem acontecendo— imiscuídas em distintas experimentações tratadas nos trabalhos selecionados. Uma questão inicial veio a partir da percepção de dois tipos de tendências quase sempre atreladas, uma delas mais investida num modelo atrelado à tradição cineclubista, partindo do visionamento e do debate de filmes (considerados enquanto obras de arte), como modos de alargamento e aprofundamento cultural — não só do conteúdo dos filmes mas também os estilos de produção que os envolvem e os contextos históricos nos quais se inserem —, outra, já próxima da ideia de compor com a prática do cineclube mas trazer também realização de imagens, como mais uma possibilidade de fazer e pensar o cinema na escola. Nas duas tendências identificadas o cinema aparece como algo que age tanto sobre as pessoas como sobre as instituições (a escola, a universidade, as políticas em educação, etc.). Disso nos interrogamos: E o cinema, sofre a ação da escola? Abordaremos essa perspectiva ao longo do texto.

Uma outra questão emergente das leituras e que nos interessou em particular, apareceu só depois, na associação com tensões vividas pelo campo de nossa pesquisa em uma escola. Em quase todos os trabalhos uma evidência comum é sempre constatada: a de tomar o cinema como linguagem que atua como intervenção “positiva” na vida escolar. Dito de outra maneira, o cinema como algo externo que é “bom” à escola, que age sobre ela no sentido de enriquecimento daquilo que a escola já é. Há um incômodo nisso que nos faz perguntar duas vezes

num sentido político com a educação: ao partirmos do cinema como uma ferramenta que é “bom” para a escola não estaríamos caindo no perigo de defini-lo antes mesmo dele existir? Não seria mais prudente apostarmos na arte como forma de criar problemas para a escola? Isso também aparecerá ao longo do texto.

A primeira consideração a fazer é entender o que é cinema para estes trabalhos encontrados. Algo central para um olhar mais aguçado sobre as experimentações com a escola. De um modo geral, cinema diz respeito principalmente a uma relação com filme. É a partir do filme que o cinema (enquanto uma experiência sensível) aparece. É importante dizer isso, porque parece um pouco óbvio que o filme seja o grande articulador da noção de cinema, porém, não podemos simplesmente esquecer que enquanto um modo de produção do/no real, há também outras dimensões a serem consideradas. A relação com a luz e a fabulação é antiga, o filme é apenas uma parte disso. O teatro de sombras, por exemplo, é algo que já animava os chineses na antiguidade, e, ali já se poderia conceber princípios básicos que desembocariam no cinematógrafo dos *Lumière*. É também a arte de Meliè, que busca impressionar uma sociedade industrial fanática por máquinas e criações. Ou, antes ainda, nos próprios traços desenhados nas cavernas, a luz de fogueiras por homens da pré-história, como bem tratou Werner Herzog em seu filme *A caverna dos sonhos esquecidos* (HERZOG, 2010), em que homens, mulheres e crianças, sentavam-se de fronte ao que o diretor chamou de os primórdios do cinema. A hipnose, a mágica, a física, a sala escura, o ocultismo, tantos são os elementos variados que compõem o cinema. Diante dessa constelação o filme aparece como o ponto de convergência, mas, isolá-lo seria desconsiderar outros processos. Por exemplo, toda estrutura de mercado e financiamento que se atrelou ao cinema para transformá-lo em produto. Algo que tornou o cinema na sociedade de consumo uma experiência dos inúmeros interesses de patrocínio e capital — combustível na indústria do entretenimento.

O filme, talvez o mais emblemático dessas dimensões, ganhe destaque em relação as demais porque é uma espécie de materialidade visual desse emaranhado de processos diversos. Necessário para que pudessem se encontrar, e que toda a existência de anos de história estivessem presentes. Cinema e memória é um tema que ainda não pude encontrar dessa maneira. Na escola, o filme aparece

como um articulador potente. Unindo didática, discurso e aprendizagem. Para nós o filme continua a ser apenas uma dimensão, sempre importante, mas, parte de um mosaico. Nossa experiência com cinema e escola diz respeito também a isso, mas não de modo desacoplado de outras engrenagens. É como que considerar a presença dos espíritos da caverna na sala de aula quando se assiste a um filme produzido por outras crianças de uma escola vizinha, ou, de perceber as linhas que ligavam os *Lumières* quando entregamos uma câmera a um jovem. Cinema então não pode ser para nossa pesquisa resumido como o filme. Logo, não necessariamente ele é bom, diverte, entretem ou educa apenas. Mais amplo e diverso, ele aciona outras engrenagens que podem colocar muitos riscos e perigos, sobretudo às formas de controle e disciplina que marcam a instituição escolar.

Uma questão decorrente desse entendimento é por que a escola tem que encontrar com o cinema, afinal? Não seria razoável adotarmos essa dúvida? Será mesmo que a escola precisa do cinema e que este é tão bom assim? Sobre isso, o que nos parece efetivamente necessário é pensar as maneiras como isso vem se dando na atualidade e como nos aponta distintos caminhos, inclusive muito pertinentes para que deslocamentos da relação cinema e escola sejam propostos. Trechos retirados de alguns dos trabalhos nos sugerem indícios de como esse encontro vem sendo pensado: “Fazer filmes na escola é dizer o mundo das crianças, dos adolescentes, dos professores e outros envolvidos nessa criação, é dizer o mundo da escola, é **expressar uma visão de mundo** […]” (GOMES, 2015, p.22). “Daí, defenderemos uma prática pedagógica que entenda que o cinema, ao forçar pensamento, possa almejar uma **ampliação da autonomia** […]” (FONSECA, 2015, p.8). “[…] quais as possibilidades de trabalharmos a educação estética na **formação de educadores** por intermédio do cinema (brasileiro)?” (BOTELHO, 2014, p.12). “As reflexões tecidas nesta pesquisa são o fruto de uma caminhada com o cinema e com a linguagem audiovisual […] onde a imagem se configura como **forma de conhecimento e emancipação**.” (BARCELOS, 2015, p.19). “[…] a produção audiovisual pode **vincular o sujeito** ao seu grupo social.” (PINTO, 2015, p.1). “O ponto de vista que defenderemos neste estudo é o **caráter pedagógico** do processo cinematográfico, fundado na alteridade […]” (STECZ, 2015, p.24). “Conseguimos mostrar um **novo horizonte** para a atuação destes jovens que começam a enxergar

outra função para o audiovisual na sociedade.” (TOMAZI, 2015, p.5). “O professor da base, os educadores das escolas públicas e das escolas particulares são a principal ponte para que os demais cidadãos **possam ser letrados** no campo do audiovisual.” (VILAÇA, 2013, p.25). “[…] o cinema se aproxima da escola de forma mais simples, tornando possível a organização de práticas pedagógicas mais **enriquecedoras**.” (RODRIGUES, 2015, p. 13). “[…] propiciar aos educandos da Educação Básica de escolas públicas do Rio de Janeiro uma experiência de **ver e fazer cinema**.” (FASANELLO, 2013, p.12). Os grifos são nossos e sugerem pontos de partida para entender a relação cinema e escola. A seleção e montagem desses fragmentos que citamos confirmam uma sensação comum na maioria dos trabalhos, a de que o cinema aparece como agente importante para educação escolar. Verbos como letrar, vincular, emancipar, propiciar, expressar, são só algumas das muitas enunciações, que, em grande medida, apontam o quanto o cinema é pensado nesses trabalhos numa perspectiva de transformador da vida escolar.

A escola, por sua vez, ambiente caro às pesquisas, figura em geral como palco de intervenções necessárias para criação de outras possibilidades de existência, para outras aprendizagens e saberes muito além daqueles propostos pelos currículos. Em algumas passagens a menção é clara “[…] não apenas a importância do cinema na escola, mas sua necessidade.” (GOMES, 2015, p.7). Lembremos na imagem de Marco Polo e Kublai Khan e a criação de possíveis. O que os trabalhos inicialmente nos sugerem é que o campo de possibilidades criado desse encontro tem partido de um local que não é casual — ele é político —, ou seja, parte-se da escola como o local de necessidade do cinema (de falta de cinema), e do cinema como agente transformador da escola. Toda uma confluência de estratégias e desejos em torno de uma política com as imagens. Apesar de tal relação não se efetivar apenas nessa direção, inicialmente, notar esse rumo é manter a atenção sobre as forças de um sobre o outro, do cinema sobre a escola, e, também, que as conexões sendo outras pode-se perceber outras políticas. Então, seria isso mesmo?

O autor da lei 13.006/14, que prevê a exibição e o fomento do cinema nacional nas escolas, nos dá uma boa indicação acerca disso, apontando aquilo que se espera do cinema nas escolas:

> A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para ao vivo. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças. (BUARQUE *apud* FRESQUET; MIGLIORIN, p.6)

Não descordamos em tudo do Senador. Sem dúvida, a presença do cinema na escola pode abrir inúmeras portas, como a da alegria e curiosidade, salientada na citação acima — ainda que não saibamos ao certo onde isso leve, nem o que pode passar por elas. De fato, ensinar no modo tradicional é muito chato. Porém, pode ser que outros acontecimentos se deem, sem precisão para prevermos e isso não faça do cinema algo que leve só alegria. Apesar disso, o que temos notado sobre as portas abertas é que entre elas há ao menos uma passagem, e as passagens são sempre algo que nos escapa. Longe de nos amarramos a uma ideia muito geral de que o cinema possa contribuir na escola, insistiremos num estado mais sensível, para buscarmos perceber as potências educativas através da criação audiovisual em ambiente escolar. Devemos nos manter atentos para que o cinema não grude na escola, assim como tudo que vira política pública e passa a constituir a norma reguladora das possibilidades por ali. Poderíamos dizer assim: o cinema sempre contribui com uma educação a ser inventada, porém, nem sempre torna a escola mais alegre.

Nos parece que o caminho apontado pelo senador é um tanto perigoso,e, ainda que o perigo seja algo que nos coloque num movimento de risco e busca com o que está aí, como algo que pode nos fazer descobrir outras possibilidades, ainda que temerosos às diferenças, apostamos na ideia de “O possível chegando pelo acontecimento, e não o inverso.” (ZOURABICHVILLI, 2000, p. 335). A relação cinema e escola nos coloca um perigo circunscrito em pelo menos três sentidos que se complementam: 1) perigoso por nos colocar diante de passagens imprevisíveis, ainda que não saibamos no que isso pode dar, ainda que percamos o controle daquilo que Migliorin (2015) chamou de “Inevitável Cinema”, perigo de criar; 2) perigoso por traçar uma tendência de olhar para a escola como o local das faltas, das fragilidades, das dificuldades que pedem algo de cinema que a ajude a suprir “vazios”, fazendo do cinema algo instituído e normalizado; 3) de corremos o risco de

tratar o cinema enquanto o estrangeiro, que vem de fora da escola enquanto uma espécie de arte processada em outros circuitos, nos fazendo desviar de pensar que é com aquilo que está aí (dentro) que criamos, ainda que esse dentro convoque um fora, pelas novas trajetórias que chegam e ligam-se a um por vir. Há um risco muito perigoso nisso: o de esquecermos que a escola incendeia no cinema devires. Podemos facilmente nos encantar com o cinema na escola e muito pouco pensarmos em relação às passagens-processos que a escola é capaz de produzir nos modos de produzir e operar com as imagens. Mas um risco muito potente também, exatamente pela gama de intermináveis problemas que cinema e escola possam produzir. Isso é muito importante para essa tese, pois ao tratarmos a escola a partir do conceito de lugar (MASSEY, 2008) queremos pensar tanto a escola quanto o cinema como um campo de forças, onde múltiplas trajetórias estão a se cruzar. Migliorin (2015) é muito sensível nesse ponto ao nos convocar diante das negociações inevitáveis com a diferença de um cinema que pede passagem, e, que ao se encontrar com a escola, tem de se haver com trajetórias que o forçam a ser outro:

> Na escola o cinema se põe a trabalhar intensamente, nas formas de mostrar o que constitui a comunidade, seus poderes, identidades, normas, injustiças, mas também como prática que resiste a esses poderes, que se abre ao outro e participa de invenção da própria comunidade. (MIGLIORIN, 2015, p. 186).

Nossa análise dos trabalhos lidos se deu, sobretudo, na perspectiva com esses três riscos, na intersecção entre eles. Nos concentramos em observar como o cinema vem atuando na escola como potência educativa a partir de diversos encontros, efetuando outros possíveis na educação, mas, também de atenção para as armadilhas que nos fazem esquecer dos “vazios” que a escola pode fazer passar no próprio cinema e vice-versa. Reiteramos, nos parece potente adotarmos uma atenção que nos permita pensar com esses “vazios”, com esses riscos, de extrair deles outras possibilidades para a relação cinema e escola, sem cair nas definições e identidades que paralisam os processos e simplesmente instituem um determinado modo para que algo aconteça e seja medido.

Nossa pesquisa inicial identificou mais uma coisa que julgamos relevante tentar interrogar: a existência de uma tendência em apontar o quanto o cinema tem

de emancipador, de linguagem que dá voz ao outro, que gera vínculos e ultrapassa o “habitual modo de vida escolar”. Isso aparece numa espécie de embate invisível com uma crítica importante, perceptível na leitura dos trabalhos e que diz respeito a um tipo de cinema já consagrado na educação, perspectivado como ilustração de conteúdos escolares ou como propaganda que precisa ultrapassar essas funções. Como nos indicou Botelho (2014) e Lima (2015): “ao utilizar o cinema como ilustração de algum assunto, perde-se muito do potencial do cinema.” (BOTELHO, 2014, p. 21), ou, “sua presença se faz pela via do entretenimento, da diversão, reduzindo-a uma simples ilustração de conteúdos curriculares.” (LIMA, 2015, p. 32). Como poderíamos não nos interrogar sobre um cinema na escola que quer ser outro sendo ele próprio um agente emancipador? Nos parece um caminho que realça o quanto a escola é tomada pela universidade ainda como um local das faltas, enquanto o cinema, ao ocupar o lugar de arte, aparece como aquele que vem para trazer diferenças. É como se a escola fosse uma capturadora da arte para fazer dela mais um aspecto de sua realidade institucional, ou seja, como se ali as coisas acabassem virando currículo, normal, instituição. Tal ponto de vista não é algo que empobreça a relação escola e cinema, muito ao contrário, lança uma crítica importante e aponta um outro ângulo de questões, mas, não nos aprecemos demais em perder a sinuosidade destas passagens.

Marco referencial para os estudos de cinema e educação, na perspectiva da arte como transformação de si e do mundo, Alain Bergala (2008) se aventurou com o deslocamento tanto do cinema quanto da escola que produz cinema: “Tinha convicção de que, nos anos vindouros, seria preciso dar prioridade à abordagem do cinema como arte (criação do novo), e não àquela, canônica, do cinema como vetor de sentido e ideologia (reiteração do já dito e do já conhecido)” (BERGALA, 2008, p. 34). Ou seja, convergir para o vetor da criação de imagens nos abre uma perspectiva de transformação das realidades, que, no caso da escola, se torna política e eminentemente ativa. É algo fundamental, na medida em que nos movimenta pela fricção com a crítica propositada acima? A convicção desse autor, de experimentar um cinema noutras passagens, além do “já conhecido”, nos aponta o quanto a busca pela emancipação e, ao mesmo tempo, por um saber, são como terras que se mexem por soerguimento e subsidência. É nos contatos e choques

que algo interessante de fato acontece, realça ele: “o filme como marca de um gesto de criação” (BERGALA, 2008, p.34). Isso passou a ser algo revolucionário para uma outra relação entre cinema e escola, e, a partir daí, o fazer filmes na escola vem despontando no horizonte dos trabalhos como um processo educativo de ordem mais complexas que só assistir e conversar — sem perder de vista estes dois movimentos.

O cinema como solução às várias crises na escola é algo ainda marcante de se perceber nos escritos, porém, é perceptível também o quanto ele vem funcionando como gerador de outras crises, o quanto ele sugere ainda mais desassossegos para a escola. Isso é algo que faz das experimentações com imagens sempre um campo minado (político). Mas, se nos engajamos com uma arte capaz de inventar processos em aberto, sendo essas portas que se abrem a um tempo irregulável e intensivo, não nos resta senão a aventura de outras terras e outras línguas. Como Polo e Khan encontrando seus próprios vazios e com eles lidando nas possibilidades criadas. Nos agarraremos a essa ideia inicial, tal qual pode ser sentida também pela poética de Artaud: “Este fluxo, esta náusea, estes loros, aqui mesmo é que o fogo principia. O fogo das línguas. O fogo tecido em canotilhos de línguas, na cintilação da terra aberta como um ventre a dar à luz, com entranhas de mel e açúcar.” (ARTAUD, 1985, p. 31). Essa passagem é emblemática para nos lembrar de que tipo de arte estamos falando aqui.

Ou seja, o que mudou substancialmente é que o cenário movediço dessa relação tornou-se outro, não mais somente assistir e conversar sobre filmes, numa abordagem atrelada a temas do currículo escolar, ou, do cinema como recurso didático com o objetivo de fazer os estudantes interpretarem o mundo, mas, as possibilidades (em devir) de produção de imagens que revelem interferências mais instigantes, processos criativos em que o próprio mundo e os modos de pensar e educar sejam postos a prova das criações. De fato, muitos exemplos vem contribuindo nesse fluxo e avançam sobre a aproximação do cinema com a escola. Inesgotável esforço de oxigenar a arte e a democracia na sociedade contemporânea, inegável valor humanístico de transformação das formas de pensar. Nesse sentido, Fassanelo (2013) acentua:

> Um aspecto importante do debate é como produzir práticas pedagógicas que permitam aos educandos experienciar a criação artística a partir de processos dialógicos e criativos, vivenciando e construindo possibilidades de fazer cinema de diferentes pontos de vista a partir de seu tempo e espaço escolar. (FASSANELO, 2013, p. 15).

Essa passagem reforça aquilo que dizíamos, experimentar novos processos é o ímpeto da relação cinema e escola (dialógico), convocando outras formas de ver e produzir imagens em educação. Nos parece importante apontar o quanto isso é comum e presente nos trabalhos encontrados. Como uma tendência que dá o tom e a "pegada" nas teses e dissertações. Seguimos provocados também em perceber o quanto isso varia e assume outras políticas com as imagens e com a escola. Feito estas considerações iniciais, vejamos melhor outras relações entre cinema e escola na leitura dos trabalhos selecionados. Em alguns casos nossas formulações foram de ordem mais geral, partindo de entendimentos mais amplos e que, de alguma forma, atravessaram a leitura da maioria dos trabalhos. Em outros casos nos detivemos de modo mais específico a tal e qual colocação, extraindo pensamentos que incidem sobre nosso trabalho de modo mais específico. Nossa escrita acerca dessas e outras leituras ficou organizada a partir de tópicos, inventados a partir das extrações feitas daquilo que nos saltou aos olhos como bons problemas de pesquisa, e, que acreditamos ajudar aos leitores a identificarem o modo que se entrelaça o trabalho. Antes de adentrar em cada um desses tópicos e estabelecer diálogo com os trabalhos, gostaria de anuncia-los aos leitores para que tenham uma leve ideia do que virá pela frente: *O filme como problematização do mundo; Emancipar o cinema; A docência e o cinema; O cinema como encantamento ou como sobra?; As crises e as criações; O cinema como ponte para se chegar a lugar nenhum; O cinema como tecnologia.*

2.1 O filme como problematização do mundo

A aproximação à tradição cineclubista de ver e discutir filmes vem sendo utilizada na escola como possibilidade de uma educação mais crítica já a um bom tempo, isso não é nenhuma novidade. O pesquisador interessado no cineclube como estratégia de iniciação cinematográfica a um público escolar, de maneira

ampla, age como um mediador fundamental entre um conhecimento mais específico — que ele detém, produto de suas trajetórias de estudos e de suas experimentações com as imagens — e a necessidade de formação específica em ambiente escolar — quase sempre com professores e alunos, visando a expansão do repertório fílmico e a consciência crítica em relação as imagens, como cita um dos autores dos trabalhos selecionados: “[…] nossa tese principal: considerar a potencialidade do cinema como disparador de uma formação que se pretende crítica, logo, problematizadora do instituído.” (FONSECA, 2015, p.20). A seleção e exibição de filmes é quase sempre acompanhada de análises das imagens, nesse caso, o cinema entra na escola com intensão de estudo e alargamento do repertório cultural com as imagens.

Quando diz respeito ao contato com o cinema brasileiro, existe uma tendência em apontar o quanto é baixo o repertório por parte do público escolar. Dados e análises sobre a indústria hollywoodiana e sua influência justificam críticas e influem sobre problemas de pesquisa, quase sempre como possibilidade de levar outros tipos de filmes para a escola, buscando alargar a relação com filmes que estão fora do circuito mais comercial ou mais habitual dos participantes. Em resumo, oferecer outros filmes (diferentes e ao mesmo tempo nacionais) a um público massificado por um cinema comercial de shopping, aparece como mote para trabalhos na escola. Em algumas pesquisas a perspectiva é a de que, num mundo constituído por uma série de crises, a escola é apontada como desmembramento de uma crise ainda maior com a educação. Ou seja, o problema parece ser estrutural à primeira vista. Assim, o cinema aparece como agente que cria a possibilidade de refletir e criticar o mundo através de seus filmes. De maneira mais ampla, filmes brasileiros no âmbito da lei 13.006, vem funcionando como possibilidade de debate acerca dos contextos de vida nacional, de cultura, de política, e, também, como colocado por Barra (2015), uma forma de “democratizar o acesso ao cinema brasileiro nas escolas públicas de educação básica, trazendo a escola para o cenário cultural e o cinema para o ambiente escolar”. (BARRAS, 2015, p. 61). Além disso, incidindo sobre nós (educadores/pesquisadores) algo que não é novo, mas, que a partir de 2014 (com a aprovação desta lei), acirrou ainda mais a crítica de que

o cinema produzido em território nacional é muito pouco consumido e pensado, principalmente pelo público escolar. Assim:

> A exibição compulsória de filmes nacionais nas escolas de educação básica visa preencher uma lacuna fundamental na formação do educando: o autorreconhecimento em sua cultura local. Por outro lado, é importante ressaltarmos que ver filmes não se resume somente a uma complicada questão de acesso, mas sobretudo de hábitos culturais. (CHALUPE, SALVATIERRA, NUÑEZ, NOVA, BRAGANÇA, FREIRE. 2015, p. 27).

Problematizar o mundo, sobretudo um mundo em que o cinema brasileiro se coloque também como problema, é uma ação que encontra ressonância em alguns trabalhos examinados, indicando não só a necessidade de ver e discutir mais e de modo mais diversificado acerca do que aqui se produz, mas, também de pensar que caminhos são esses que a lei abre e que nos colocam distintas relações: por exemplo, a escola como mercado consumidor potencial do crescente cinema nacional; ou, por que cinema nacional? ou ainda, o que é o cinema nacional? Essas são questões fundamentais que incidem sobre o processo de regulamentação da lei, que abrem inúmeras brechas para experimentar arte nas escolas, mas, ao mesmo tempo, nos colocando diante de interesses de mercado. Isso é algo que ainda não pude encontrar nos debates acadêmicos mas que logo aparecerá. Pois, na atual conjuntura política do país, pensar de modo crítico como se dão as políticas de fomento a um certo tipo de cultura, é ainda mais necessário. O cinema não está alheio a isso, pelo contrário, vivemos em um mundo pensado e que se pensa através de imagens.

Fato é, trabalhos com cinema na escola assinalam o filme como um complexo cultural vigoroso para se questionar o próprio mundo em que o público escolar está inserido. Digo, entrar em contato com diferentes estilos (nacionais e internacionais) de produção audiovisual pode ser muito proveitoso para valorização da arte e dos processos criativos, e, também para tomarmos mais contatos com diferentes filmes que estão circulando, de modo muito mais rasteiro que o dito “cinemão”. Portanto, formar pessoas com o aporte cinematográfico envolve um olhar de criticidade e não apenas de absorção do que nos chega através das imagens, algo que já era questão a ser tratada lá trás, quando iniciamos a observação dos trabalhos de Almeida (1993), Bruzzo (1995) e outros. Nos parece que a lei também traz tensões e desejos em torno disso. Mas, não podemos cair na armadilha de

achar que o cinema é a solução para os vários problemas educacionais, sobretudo na escola. Antes, algo importante a se considerar é a arte como impulso para que outros processos aconteçam, algo que vai além do cinema e da escola.

O filme como problematização do mundo, daquele mundo conhecido e daquele que desponta num futuro próximo, tem aparecido como uma das apostas presentes em algumas pesquisas que cuidamos de observar. Tendência que nos indica para uma relação de causa e efeito, onde um aparece como ativador de uma ação sobre o outro — o filme seguido do debate para acionar uma visão crítica e problematizadora do mundo. O ver e discutir cinema e, sobretudo, o produzir como forma outra de aprofundamento e experimentação de questões políticas, éticas e estéticas que atravessam nossa atual sociedade, como uma prática possível e desejável dentro e fora da escola. Nesse sentido, “por parte dos educadores, o audiovisual no ambiente escolar é encarado como uma lufada de ar fresco em uma instituição tão antiga, defasada e posta em xeque hoje em dia, como a escola.” (CHALUPE, SALVATIERRA, NUÑEZ, NOVA, BRAGANÇA, FREIRE, 2015, p. 28).

A formação de público para o cinema nacional é uma questão considerável e que ainda não sabemos ao certo como pode avançar nos próximos anos, sem que caiamos em opiniões patriotas ou meramente mercadológicas, de cunho romântico, consumista e com discurso de salvação da escola, ou pior, corre-se ainda o perigo do cinema virar uma espécie de ferramenta na mão de grupos religiosos, aí estaremos realmente perdidos. Muitos grupos privados tem observado essa lei como forma de garantir contratos com órgãos públicos, através de editais e incentivos fiscais. Longe de desaprovar as possíveis relações entre o público e o privado, é louvável que isso ocorra, desde que as coisas ocorram com transparência e responsabilidade pública, sem vínculo a propaganda de ideias fascistas e de controle social — critérios a serem observados nos interesses particulares sobre a educação nacional. Acho um bom caminho pensar o que é cinema nacional atrelado ao que é educação nacional. Não na busca de uma suposta identidade nacional, mas, ao contrário, quais são os riscos que o termo “nacional” carrega. Um bom problema de pesquisa, talvez. Mas que aqui não será encarado com tanto rigor e

empenho, nossas questões são outras, ainda que possam estar em consonância com esse problema.

A distribuição audiovisual é um outro problema ainda, que passa pelo viés das regulações de mercado e dos diversos interesses sobre o que se pode ou não exibir a um público de cerca de trinta e sete milhões de educandos, isso se olharmos somente na educação básica da rede pública[14]. Potencial platéia para o mercado cinematográfico nacional que vem crescendo a números expressivos, ainda mais como consumidor do cinema internacional e que movimenta grande cifras nesse setor. Os educandos são um público atrativo economicamente, que gerou só no ano de 2015 cerca de US$ 1,74 bi para o a indústria cinematográfica (ANCINE, 2016)[15]. Como não estarmos atentos a isso quando pensamos em cinema e escola no âmbito da lei 13.006? Não nos parece razoável que tal lei entre em vigor sem antes criarmos proteções para a escola e o que se produz dentro dela (um cinema escolar), bem como fortalecer parcerias e criar canais de difusão e compartilhamento livres entre grupos que estejam buscando criatividade e diversidade.

Importante salientar que o processo de formação de uma relação mais orgânica com as imagens, de intimidade com elas, diz respeito não só a assistir muitos e diferentes filmes, mas, assumir que as elas participam dos modos de construção de conhecimento, e, portanto, produzem o real que nos constituem. De tal e qual maneira, nós, hoje em dia, realizamos imagens mais do que qualquer outra geração anterior. A quantidade de equipamentos móveis com câmeras e aplicativos de edição é enorme e cresce vertiginosamente. A disseminação e o arquivo desse material é um mapeamento que nos escapa às possibilidades de pensamento. Qual o tamanho disso? Pra onde está indo tudo isso? Quem vê? O que fazem com nossas imagens? Estamos produzindo imagens como nunca foi visto — pequenos filmes, vídeos, fotografias, gifs, etc. É necessário que comecemos a pensar como isso vem se dando no plano escolar, de modo a produzir novas perguntas para a

---

[14] Índice retirado de pesquisas governamentais. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/10/mec-divulga-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2015>. Acessado em: 10 nov. 2016.

[15] Esses valores podem ser consultados em: <http://www.ancine.gov.br/sala-imprensa/noticias/estudos-da-ancine-apontam-que-o-mercado-audiovisual-brasileiro-segue> Acesso em: 11 dez. 2016.

educação. Por exemplo, como constituir acervos e curadorias escolares, comprometidos com uma educação crítica, diversa e interconectada? Se caso não o fizermos, outros farão.

No processo de formação com as imagens na escola, o cinema é comumente abordado como enriquecimento pedagógico acerca da formação humana numa sociedade marcada pela presença de imagens de todos os tipos — imagens que informam, que denunciam, que mentem, que não dizem nada, que passam despercebidas, que fantasiam. Ele aparece como sendo a possibilidade de extração de sensibilidades que dizem do/com mundo (BOTELHO, 2015). Para o encontro com essas sensibilidades, aponta-se uma educação que ajude a aguçar o olhar mais atento (tanto do educador quanto do aluno), de modo que outras conexões com as imagens possam se realizar para além daquelas já dadas por uma educação visual pautada pela/na cultura massificada. A esse aspecto, em geral, uma questão quase sempre salta das leituras como foco de luz sobre a vontade de produção audiovisual escolar: como encontrar formas de subsidiar as pessoas a lidarem com o cinema minimamente compreendendo sua linguagem? Pereira (2015) reforça isso, dizendo:

> Apropriarmo-nos do cinema com o domínio de sua linguagem é imprescindível para adquirir por meio dele um olhar sobre o mundo. Isso pressupõe enxergá-lo não como um mero suporte para a educação, pois o filme é uma fonte de formação humana, estando contaminado por valores, modelos comportamentais e modos de compreensão da vida. (PEREIRA, 2015, p. 77).

Desconfiamos dessa resposta, mas o que isso nos evidencia? O que é inerente ao termo *educação do olhar* e ao cinema como linguagem que sinalizaria para uma perspectiva de domínio de uma gramática audiovisual? Sem dúvida, de que nosso olhar é direcionado a perceber certas coisas e outras não, e, de que uma educação mais sensível passaria por buscar outras possibilidades de relação com as imagens, não automáticas ou tão evidentes mas sinuosas — seja pela compreensão de suas técnicas de produção, seja pela relação com filmes fora do comum por nós acessados (MIRANDA, 2001). Ao tomar esse caminho, assumi-se que se pode lidar com o cinema através de seus códigos, como provedores de uma alfabetização possível, de conhecê-los e manipula-los para alcançar um saber que emerge do domínio dos signos. Sem dúvida, a linguagem opera como um território a

ser explorado. Porém, se observarmos os vídeos que a todo momento circulam pela internet, outras questões nos chegariam: não haveriam indícios de que esse território (dos códigos) quase sempre escapam? Digo, a linguagem não passaria também pela invenção de novas línguas em seu interior, forçada a ser outra nos seus modos de produção do sensível? Haveria algo capaz de ser entendido como cinema nessa *produção alternativa*? — que escapa aos sistemas clássicos de produção e difusão.

A esse respeito, Bergala (2008) descreve como no início de seus trabalhos com o cinema na escola a tradição conteudista prevalecia: "a decodificação era a via magna para o desenvolvimento do espírito crítico das crianças" (BERGALA, 2008, p. 39), o que consequentemente levou muitas escolas a se aprofundarem em técnicas cinematográficas com viés de ensino e acumulo de repertório técnico audiovisual. O autor sugere que tal abordagem contribuiu para se levar em conta a especificidade do objeto filme, enquanto resultado de um fazer artístico, porém, perdeu-se naquilo que ele chamou de uma "arte impura" (BERGALA, 2008, p. 39), como "língua escrita da realidade" (PASOLINI *apud* BERGALA, 2008, p. 39).

O caminho de apropriação da arte cinematográfica através da compreensão e domínio do conjunto de procedimentos e signos específicos desse fazer pode funcionar como um aprisionador. Assim, o que observamos na atualidade através de produções ditas mais "amadoras", não estariam num sentido de impurezas audiovisuais mais criativas?[16] A dez anos atrás um pesquisador de mídias digitais escreveu:

---

[16] Uma referência pode ser tomada nos escritos de Bazin, em seu texto *Por um cinema impuro – Defesa da adaptação* (2014), a primeira edição escrita em 1952, problematizando o cinema como uma arte que se produz na composição com outras artes — contestando uma suposta pureza —, naquele caso, voltada para uma contaminação com a literatura e o teatro, algo que agitava a crítica na época do nascimento do cinema falado. O texto publicado no *Qu'est-ce que le cinéma?* abria portas para uma conversa em defesa da adaptação e dos alargamentos de um cinema que, em seu cerne, carregava a variação enquanto uma marca estética. Gabriela Machado Ramos de Almeida (2011), a luz de Arlindo Machado, Phillipe Dubois e Godard, avança nesse sentido, trazendo a conversa para o centro das questões contemporâneas acerca: "[d]às fronteiras cada vez mais borradas entre cinema e vídeo, sobretudo com o uso em larga escala do vídeo de alta definição (HD)" (ALMEIDA, 2011). O que nos parece pertinente nessa discussão é apontar — no mesmo sentido desses autores — o quanto o cinema parece potente como uma arte mutante. O que sinalizaria para uma outra relação com a escola, de contaminação com outras formas de ver e filmar, na diversidade dos sentidos e possibilidades de criações com as forças espaciais que cortam o lugar-escola e inventam para si outras potências de cinema.

> Software livre, banda larga e pirataria… Aparentemente estes são três termos desconexos com o cinema. Porém, eles estão profundamente relacionados com a revolução que está ocorrendo na produção audiovisual, graças à crescente acessibilidade dos softwares de produção ao usuário comum. (OLIVEIRA, 2008, *on line*).

Se hoje em dia isso não é mais surpresa, o que passa a chamar atenção e que não para de inquietar-nos é o que se desdobra disso, em ações audiovisuais que invadem as redes e configuram outras relações artístico-sociais que compõem novas formas de sentir e operar com as imagens, que produz desejo e faz funcionar outras maquinações ainda instáveis. Algo que escapa à própria linguagem, dado que o atual é ainda mais dinâmico e dispersivo, que força o mundo conhecido a transgredir suas próprias fronteiras, que inventa "vazios" na língua, e, assim nos aparece com maior potência educativa.

Não descartemos a necessidade de trato com os signos do cinema e o repertório de procedimentos que se coloca na hora de produzir um filme, ou mesmo de pensar através das imagens. Mas, há que considerarmos também o desapego sobre isso, como forma de nos contaminarmos por outros modos de fazer, mais rústicos e amadores, dispersos e difusos, que agem através de *Línguas menores* no interior de processos abetos ao imprevisível, fazendo da língua uma desterritorialização constante, acionando *nomadismos* que fazem perder-se a língua maior (aquela já sabida e consagrada), produzindo de dentro dela outra ordem de agenciamentos, como *língua menor* (DELEUZE, GUATTARI, 1977). A internet, o digital, o *shortfilm*, alguns dos vídeos produzidos por celulares de alunos, entre outros exemplos, seriam atualmente esse fora (minoridades) da língua maior do cinema, arrastando a linguagem às composições um tanto estranhas ao que se sabe sobre cinema. Aí talvez haja uma força a ser considerada na relação com a escola, a partir de uma questão que atravessa este texto: o que pode a escola provocar no cinema ou propor ao cinema?

2.3 Emancipar o cinema

A relação cinema e escola surge das leituras muito atravessada a partir da ideia de *emancipação* — como produto de um maior grau de autonomia de um

sujeito em relação a uma rede de subjetividades que o faz existir. A emancipação assim pressupõe um agente emancipador, aquele que emancipa — ou pelo menos contribui no processo de emancipação nesse sentido. Na escola isto incide sobretudo na relação ensino-aprendizagem, e, o professor ou educador cumpre um papel fundamental para que esse fim (da emancipação) seja alcançado — não só ele(a), mas vários componentes participam dessa árdua (impossível) tarefa: currículo, projeto político pedagógico, diretrizes, etc.

Nos trabalhos que encontramos, aquele que precisa ser emancipado aparece sendo, sobretudo, como o aluno e o professor. Atrela-se a isso à ideia de que o cinema pode ser um instrumento importante na contribuição para uma educação emancipatória, buscando tornar o indivíduo mais "livre" em sua forma de pensar. Assim, a imagem cinematográfica "[…] se configura como forma de conhecimento e emancipação" (BARCELOS, 2015, p.19), necessitando capacitação e formação de público alvo, configurando "[a] nosso ver, um processo de alfabetização cinematográfica na escola, num viés democrático, criativo e emancipador" (GOMES, 2015, p. 108), dessa forma, ativando "uma pedagogia da criação na qual os educandos se (re)descobrem sujeitos criadores, buscadores ativos de seus sentidos em processos de criação, e, quiçá, geradores de autonomia e emancipação." (FASANELLO, 2013, p. 7). O que salta das citações juntam num só parágrafo a emancipação como formação de 1) conhecimento, 2) alfabetização e 3) sujeitos ativos. Três idéias que juntas ganham força e sustentam a ideia de emancipação no centro daquilo que se busca e, portanto, passível de ser alcançada segundo alguns processos. O cinema aparece como um desses processos. Na esteira de críticas que assumem a escola como um local de encarceramento dos desejos, de regras que cercam e impedem um amplo desenvolvimento da autonomia, o cinema aparece como o oxigênio no ar rarefeito das pedagogias que se aplicam à determinação do que e como pensar.

Emancipatione, do latim, é formado pelo prefixo *e*, com sentido de extinção, somado ao substantivo *manus* (mão) e pelo verbo *cepi*, que tem a ver com capturar. Assim, emancipado é aquele que não está mais preso pela mão de outro. Emancipar-se é ganhar independência. E libertar-se para pensar consigo mesmo. Uma ótima imagem que parece entrar em conflito quando a questão aponta para

percebermos melhor como experimentar isso. É pelas mãos de um outro? Não estaríamos nos contradizendo? Não faltam bons exemplos em projetos tomados nessa perspectiva, são riquíssimos, neles o cinema carrega a função e responsabilidade de libertar sujeitos do aprisionamento causado por uma mídia massificada, por uma sociedade repressora, por uma escola castradora.

Nesse sentido, trabalhos com filmes experimentados em contexto escolar tem aparecido como aposta para levar imagens que abalem uma teia de poderes e determinações que engessam pensamentos. Uma busca rápida no site de pesquisa *Google,* usando as palavras *cinema e emancipação,* é suficiente para uma chuva de escritos em diversas áreas que apontam esse viés transformador da arte numa sociedade marcada por uma suposta "ingenuidade" frente às imagens. Seguindo alguns desses *links* é comum encontrarmos ressonâncias com algumas pesquisas que se esforçam em pensar e descrever como o cinema pode atuar numa educação para a emancipação. As perguntas que parecem centrais são parte de todo o complexo ao qual nós todos estamos, direta ou indiretamente, envolvidos — ainda que sobre prismas distintos. Quais filmes? Quais espaços de visionamento adequados? Como promover debates e elos com a cultura contemporânea? É possível falar em cultura contemporânea? Gustavo Tomazi (2015) é emblemático para resumir aqui a noção de emancipação, momento em encerra o texto de sua dissertação apontando a importância de: "oportunizar a capacidade de transformação das realidades é urgente nas escolas, para que se caminhe para uma educação que busque oferecer experiências que desenvolvam autonomia […]" (TOMAZI, 2015, p. 68). Bem, considerar que escola e cinema são coisas diferentes se faz importante, antes mesmo de percebermos o que é emancipar.

A crítica que o trabalho de Barcelos (2015) faz em relação a questão do tempo escolarizado e o tempo do cinema é um bom exemplo para pensarmos as distinções entre a escola e o cinema — como dois tempos distintos de produção no mundo. Para ela o filme é parte de um tempo próprio, ou seja, o filme é a cápsula de um tempo que condiz com uma espécie de ritmo. Para entrarmos em contato com esse ritmo, para extrairmos daí o tempo, é necessário uma aprendizagem. Assim, a autora traz o termo "imagem- aprendizagem" para pensar em que medida "a imagem em movimento enquanto um conhecimento específico e polissêmico, capaz de

produzir aprendizagens sobre si ou sua narrativa."(BARCELOS, 2015, p. 63). Para ela, o filme deve ser utilizado de modo que possamos entrar em contato com sua estrutura rítmica, tal qual conforme pensada pelo diretor, preservando assim o encadeamento das imagens segundo um produto final com início, meio e fim. Isso parece um tanto difícil para aulas de 50 minutos, conforme a organização habitual do tempo escolar — distinto do cinema por natureza. Para a autora há um problema sério nisso, que é o fato da escola estar ajustada de outro modo (noutro ritmo), que pouco favorece a conexão com esse cinema (ritmado, encadeado). Impossibilidades que distanciam o espectador de uma experiência com o visionamento mais puro em seu sentido mais tradicional (começo, meio e fim). Assim como o problema da luminosidade, o que coloca em xeque os espaços muito distintos daqueles consagrados pela experiência cinema de shopping (a sala escura)[17]. Algo que outros pesquisadores já sacaram e marcaram em trabalhos com a lei 13.006/14.

> A garantia de uma sala escura, bem sabemos, é de fundamental importância para a imersão na experiência do audiovisual. As condições do som e algum conforto para os espectadores concorrem diretamente para a efetiva magia do cinema e não deverão ser desprezadas no intento de implantação da referida Lei. (SANTOS, BARBOSA, LAZZARETI, 2015, p. 35).

Logo, "qual é o tempo e o espaço do cinema na escola? […] é necessário considerar que a escola tem uma temporalidade e uma espacialidade peculiares." (BARCELOS, 2015, p. 93). Como tais relações espaço-temporais diversos podem contribuir a outras possibilidades de visionamento e escuta? Certamente, esta questão atrelada à obrigatoriedade de exibição de pelo menos duas horas mensais de filmes nacionais, é algo que nos coloca a ter que experimentar formas outras de ver e conversar sobre cinema na escola. Trabalhos como o de Barcelos (2015), somam esforços na comunhão de problemas que a lei 13.006 tem colocado e enfrentado para uma conversa mais atenta entre a educação e o cinema, bem como os (im)possíveis que tem de ser criados para que novos arranjos aconteçam. De qualquer forma, isso nos convoca a assumir a questão: qual cinema é possível na escola?

---

[17] Marina Mayumi, doutoranda do laboratório OLHO FE-Unicamp, vem desenvolvendo sua tese em consonância com este problema. A questão da luminosidade escolar parece colocar outros problemas para o cinema.

Podemos tomar essas duas considerações (de tempo e espaço) como dificuldades escolares para um tipo de experiência-cinema que se deseja fazer habitar na escola, ou, podemos enfrentar isso de outra maneira, como bons problemas que nos empurram e nos forçam a ter que inventarmos outras formas de encontro entre cinema e escola. A isso podemos somar tantos outros problemas que também precisam ser encarados, por exemplo: 1) acesso a acervo de filmes que estimulem as pessoas a perceber melhor as imagens e sons, além do que habitualmente elas tem acesso; 2) dispor a escola de equipamentos que favoreçam a produção e a edição de imagens, de forma simples (mas também complexa) e acessível; 3) ajustar o currículo (a grade de matérias) de modo a fazer caber o cinema como atividade que perpassa diversos conhecimentos (e não apenas como entretenimento); 4) lidar com as imagens sem tantas restrições (religiosas ou não), que bloqueiam nosso ver e nosso produzir, que interrompem ou mesmo impedem de nascer tantos processos. Estes são só alguns dos legítimos desafios que permeiam a lei 13.006/14, e, longe de facilitar o trânsito de imagens, apresentam um congestionamento de questões que nos desassossegam e fazem pensar. Eles aparecem tanto em teses quanto em dissertações que atravessam nossa pesquisa: (GOMES, 2015; BOTELHO, 2014; SILVA, 2014; BARCELLOS, 2015; VILAÇA, 2013, FASSANELLO, 2013), encontram-se também em escritos presentes nos dois livros publicados pela Rede Kino (FRESQUET; MIGLIORIN 2015; D'ANGELO; D'ANGELO, 2016).

Diante disso, devemos levar em conta algumas proposições que, por vezes, nos fazem cair em certas alegorias, que funcionam como representação quase que ideal sobre o que deve ser esse cinema na escola e dessa escola que quer recebê-lo — e não o que ambos podem vir a ser enquanto absolutamente outras nas suas formar de (se)fazer existir. Sem descartar aquilo que já nos tornou seguros e sabidos acerca do que é assistir um filme, por exemplo, a sala escura com imagens projetadas e boa acústica, o espectador imóvel e em silêncio, a espectação singular, a relação não interativa entre espectador e imagem, a imagem enquadrada e a tela de superfície plana (FRIEDBERG, 1994), tomemos como possibilidade a variação desses elementos em outras maneiras de lidar a coisa, numa aproximação mais híbrida e diversa, sobretudo, com o meio digital e on-line, com as novas

possibilidades de mescla midiática. Gabriel Menotti (2012), em seu trabalho sobre *Vjing*[18],nos dá algumas boas dicas a esse respeito, pensando justamente a relação do ver e ouvir as imagens em uma sociedade marcada pela cultura digital em mutação:

> Os espaços por onde um filme transita e o modo como ele é consumido contribuem tanto para a construção de seu valor e sentido quanto a plataforma empregada em sua criação. […] existem relações diretas entre as tecnologias de difusão e a linguagem de um meio […] Afinal, um filme visto fora da sala de cinema é outro filme. (MENOTTI, 2012, p. 90).

Assim, produzir um filme na escola poderia ser uma outra experiência com o cinema? Com algum cuidado temos considerado que sim. Aceitar que exibir filmes, conversar sobre eles e, sobretudo, produzi-los junto daquilo que existe enquanto um campo sensível na escola (o vivível, o vivido e o por vir), nos coloca diante de problemas potentes para criarmos outras possibilidades de educação com as imagens e aquilo que elas são capazes de ativar. Se tomarmos como modestos exemplos as plataformas de exibição e difusão como *Youtube*, *Vímeo*, o *Facebook* e o *Whatsapp,* os celulares e os aplicativos de edição de imagem atuando na produção, toda uma *ecologia cognitiva* (LEVY, 1998) hipermidiática e imagética a que os jovens estão movimentando, os direitos de imagens e as questões entre autoria e a rede virtual, a instantaneidade dos espaços, das relações efêmeras, se tomarmos isso como sendo só algumas das novas formas de vida que operam dentro do ambiente escolar, já seriam suficientes para suscitarmos outros caminhos, outras relações espaciais com o lugar (outras trajetórias) e com a produção de imagens dentro dele. Como diria Massey (2008) e que nos conecta a citação de Menotti (2012), é a produção do lugar, sua eventualidade, “em parte, no simples sentido de reunir o que previamente não estava relacionado, uma constelação de processos” (Ibid. p. 203). O que nos faz tomar o cinema como mais uma trajetória nessa constelação (ainda que por vezes estranha). Trajetória que se transforma tanto quanto o lugar onde ela participa, como mais um elemento que vem negociar e, negociando, inventa a si e ao mundo. Sofre devires e pode fazer emergir coisas que não eram possíveis sem aquela negociação. Ações como, por exemplo, passar

---

[18] “Projeção de vídeo gerado, editado ou composto ao vivo” (MENOTTI, 2012, p. 21).

trechos de filmes ao invés de filmes inteiros (alterando a estrutura pensada pelo diretor), começam a fazer sentido como variações nas maneiras de lidar com as imagens dentro do possível de tempo que a escola oferece. Bem como projetar imagens em espaços inusitados ao cinema: pátio na hora do intervalo, instalações de arte em banheiros, projeção em ambiente claro, nos corpos das pessoas, etc… Ou seja, lidar com aquilo que na escola já acontece e aposta na invenção com o que se tem, como forças que ali já pulsam algum devir, de fato, deslocariam a questão da emancipação em outra direção: seriam realmente os sujeitos que precisariam ser emancipados?

A escola não estaria justamente a oferecer ao cinema outras composições que o forçaria a re-existir em outras possibilidades? Nesse sentido, Oliveira Jr. (2016) numa aproximação com a ideia de *cinema expandido,* que parece convergir às questões que estamos examinando, estabelece uma conversa com os alargamentos que o vídeo impôs ao cinema, produto de conexões atuais acerca da própria cultura digital a que fazemos parte. Por outro lado, o autor salienta como a própria escola, enquanto lugar de trajetórias espaciais em constante atualização, força tanto o cinema quanto o espaço a necessariamente existir de outras maneiras. É sobre esses deslocamentos em devir que nos interessamos e enxergamos uma potência de educação. Isso adensa ainda mais nossos argumentos, apontando o cinema:

> como um campo de experimentações que dobra sobre as imagens e sons fílmicos as experiências e lugares que vão tanto ao encontro do cinema quanto aquelas e aqueles que vão de encontro com o cinema, forçando esse último a inventar maneiras – a inventar linguagem – para acolher aquilo que se expressa nesses encontros e que “ainda não cabe” na linguagem do cinema que já existe. (OLIVEIRA JR., 2016, p. 72).

Tomar a lógica da emancipação dos sujeitos através do cinema nos colocaria diante de um paradoxo interessante: liberdade a partir da necessidade de um saber pré-estabelecido a ser ensinado por alguém que, aparentemente, é mais livre do que aquele que precisa ser educado. Rancière (2010) nos ajuda a perceber melhor isso, desmembrando a relação mestre e aluno, dando a ver justamente o quanto há de captura na vontade de emancipar: “[é] a lógica do pedagogo embrutecedor, a lógica da transmissão direta do idêntico […] o que o aluno deve aprender é o que o professor ensina.” (RANCIÈRE, 2010, p. 20, tradução nossa). Ao

utilizar a imagem do espectador na relação com o teatro — ao qual podemos nos valer nesse caso também para o cinema —, ele nos sugere uma variação radical da noção de emancipação: “a emancipação como reapropriação de uma relação consigo mesmo perdida em um processo de separação.” (RANCIÈRE, 2010, p. 21, tradução nossa). Nesse sentido, todos os espectadores já estariam emancipados em relação a tal ou qual modo de ver e pensar. A emancipação tomada como um *a priori* aparece como proposição instigante para formar outras conexões do cinema com a escola. Uma emancipação que vem antes. Isso parece liberar o cinema dessa função um tanto quanto romântica, de herói, deslocando-o para ser o que for possível para que se abra aos processos de invenção sem esse fardo. Logo, nos parece interessante resgatar a relação de Khan e Polo na obra de Calvino (2015), como algo que nos remete a escola e o cinema a partir desse estranhamento acolhedor, fugindo de qualquer ideia de emancipação a priori, ambos sendo produção de si e o do outro necessariamente, por aproximação e experimentação de uma linguagem que surge e escapa.

> com o passar do tempo, nas narrativas de Marco, as palavras foram substituindo os objetos e os gestos: no início, exclamações, nomes isolados, verbos secos; depois, torneios de palavras, discursos ramificados e frondosos, metáforas e imagens. O estrangeiro aprendera a falar a língua do imperador, ou o imperador a entender a língua do estrangeiro. Ambos, ao interessarem-se um pelo outro, realizam encontros, que podem se dar tanto em si quanto no outro. (CALVINO, 2015, p. 41).

Acreditamos que o mais importante para educação esteja nesse interesse da escola no cinema. É a partir daí que uma porta se abre para que algo passe. Migliorin (2015) afirma que é inevitável “pensar politicamente o cinema e a educação, o encontro entre eles e o que um tem a dizer sobre o outro.” (MIGLIORIN, 2015, p. 7), e, é precisamente nessa comunhão de se fazerem outros/juntos, que “o cinema pode ser uma presença em que as formas de ver e sentir encontram limites que demandam novos ordenamentos, novas presenças e pensamentos” (Ibidem. p. 45). Igualmente, é que esses novos limites agem também nos modos de filmar, nos engajamentos com estilos que não cessam de se inventar, nos inúmeros problemas (éticos e estéticos) que emergem e sugerem enfrentamentos. Nas diversas formas de visionamento que podem fazer (re)fluir os modos como nos relacionamos com as imagens de cinema, nos possíveis que atualizam outras experiências com o

audiovisual, que nos colocam noutras possibilidades de produção e modificação do mundo. A emancipação como um cuidar de si, no sentido íntimo dessa relação consigo e necessariamente com um mundo (o coletivo de trajetórias); mundo que há e mundo que chega através da experimentação. Devir mundo. Desfazimentos em mutações de novas formas que vagarosamente nos chegam, convergindo campos de forças, formando acoplamentos humanos e inumanos, produzindo os lugares. Na afinidade teórica com Rancière (2010), apostando na emancipação como uma questão a se investir na relação da escola com o cinema, Migliorin (2015) coloca que "um princípio de emancipação está ligado a uma ruptura com a dicotomia emancipador/emancipado […] Essa ruptura forja uma igualdade de inteligências e um desmonte da igualdade como telos […]" (Ibidem. p. 73).

(PA) Além das importantes considerações sobre a contradição que esse termo evoca e você aponta, uma contradição de certa forma calcada numa hierarquia das relações saber-poder, achei interessante pensar em como emancipar, ou, de que forma libertar da captura da mão do outro sem que o sujeito emancipado caia na prisão das mãos seguintes. Como a escola pode realizar um sujeito autônomo e pensante que saiba a potência de ação com a tecnologia sobre o que o ser humano fez de si mesmo, sendo que nós mesmos ainda não sabemos definir precisamente essa potência?

Emancipar o cinema seria colocá-lo diante de si e do mundo escolar. É dispô-lo ao imprevisível. Coisa viva através dos "acasalamentos" com os problemas que a escola potencialmente cria para si e que o cinema impõe a ela. Acasalamento no seu sentido mais erótico possível[19], como atividade de diferenciação, de interatividade corpórea, de heterogeneidade pela produção dos espaços e dos tempos, no calor dos contatos, de mestiçagem com os possíveis e de curiosidade com o desconhecido. Nesse sentido, a emancipação como sugere Rancière (2010) vem antes. É por já estar emancipado que se pode celebrar uma relação íntima consigo mesmo. Se continuarmos apostando no cinema como o emancipador dos sujeitos é provável que caiamos numa lógica de aprisionamento, mascarada pela

[19] Como no caso da vespa e da orquídea, exemplo citado por Deleuze e Guattari em que aparece a ideia de acoplamento e diferenciação para que o devir possa ser um operador conceitual perceptível. O que nos parece mais interessante nesse exemplo é a não perda da singularidade ao mesmo tempo que permite o surgimento de algo novo, algo que não seria possível sem uma composição.

vontade de cuidar do outro — imagina isso nas mãos de movimentos como *escola sem partido*? Uma lógica onde a seleção dos filmes é feita segundo critérios de cultura e não de variação, uma lógica em que o domínio da linguagem é matriz para o processo de criação, em que há, de um lado, aqueles que detém o conhecimento e, de outro, os menos informados, em função da busca pela libertação do outro. Uma despotencialização dos "vazios" em virtude das identidades paralisantes. Do uno em detrimento do múltiplo. Emancipar o cinema seria, portanto, tomá-lo numa perspectiva de criação de possíveis com as trajetórias escolares que o devém outro, e, que só assim pode produzir novas conexões, vazando do impossível novos campos de possibilidades.

2.4 A docência e o cinema

Em uma passagem pouco corriqueira acerca da experiência docente, Gilles Deleuze disse dar um curso sobre algo que se busca e não sobre o que se sabe (Deleuze,1992, p. 173). Sobre essa colocação, Luiz Orlandi (2010) acrescentou uma questão que nos parece tentadora para pensarmos a docência: "o que alguém, chamado educador ou professor etc., deveria fazer para pensar de maneira mais exigente possível a experiência do aprendizado?" (ORLANDI, 2010, p. 145). Acreditamos que essa seja uma questão fundamental, que influi sobre a formação de professores ou mesmo de como acolher as produções audiovisuais escolares no contexto em que o cinema já participa da prática docente. Pensar de maneira "exigente" aponta para um pensar que é da ordem de uma exigência do pensamento, ou seja, não um pensamento por vocação, mas por pressão, por desassossego. Que rastros estão presentes na articulação entre esses dois autores que nos instigam indagar a relação docente com o cinema na escola? Isso importa na medida em que esse cinema, ainda mutante, possa disparar processos de criação que faça da docência uma experiência inventiva, de acoplamento com aquilo que a escola já dispõe, enquanto matéria de um mundo vivível e vivido que abra passagens para dessa matéria-mundo fazer emergir outros processos em educação. A dimensão docente na relação com o cinema na escola implica preferencialmente

dois problemas iniciais: 1) o acesso aos filmes (trataremos disso algumas páginas a frente) e 2) os riscos com as imagens no contexto escolar.

O trabalho de Barra (2015) se coloca no âmbito dos diversos usos que os professores fazem do cinema em colégios de aplicação. Ela destaca que o foco de sua pesquisa foi "identificar de que modo a experiência de cinema do docente contribui para gerar experiências de iniciação no cinema no espaço escolar" (BARRA, 2015, p. 10). Aqui, o que essencialmente se coloca é uma relação de mestre e aluno atravessada pelas imagens. É nas narrativas docentes (através de entrevistas) que a pesquisadora encontra território para suas investigações. Delas denotam as questões que podem sugerir o cinema e a escola como esse "encontro feliz". Segundo ela: "a sétima arte pode proporcionar esse encontro criativo, ao pensar outras possíveis formas de impregnação de vida à escola, como um estrangeiro que causa estranheza, porque rompe com a cultura escolar instituída." (Ibidem., p. 16). A evidência de que o cinema pode intervir na dinâmica da escola é nítida nesse trecho. Mais uma vez o problema que se apresenta é entrar em contato com "vazios" que abrem passagens. Como conectar cinema, escola e professores, de modo que a lei 13.006/14 não venha a tornar-se mais um fardo na vida desses trabalhadores e trabalhadoras engajados na educação, mas que exijam pensamento deles?

Ser professor perpassa também a condição de segurança (de si e dos outros), exige atenção para o planejamento e execução de estratégias em relação ao que se deve aprender. Porém, mesmo assim, é corriqueiro a presença de imagens que causam incômodo na escola. Por exemplo em relação a presença de celulares e de uma cultura jovem cada vez mais atrelada a aplicativos de compartilhamento — e, não é de hoje que a escola se cerca de medidas protetoras em relação a isso (a Lei n° 12.730/07[20] que proíbe o uso de celulares nas escolas). Ao contrário de uma suposta tranquilidade, cada vez mais estranha aos usos contemporâneos, alguns autores vem enfatizando a potencialidade dos riscos que

[20] Artigo 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas. Apesar disso, em 2017 o governo do Estado de São Paulo aprovou um projeto de lei que permite o uso de celulares em escolas (o projeto de lei 860/2016, que altera a lei 12.730/2007). O que em geral aparece e que mereceria uma pesquisa de fôlego é compreender melhor o que significa o termo "fins pedagógicos", que quase sempre acompanha essas autorizações.

as imagens oferecem ao ambiente escolar. Como algo que nos forçaria necessariamente a ter de lidar com o *fora* de uma vida protegida e regulada, com aquilo que nos invade, empurrando-nos em um constante inventar. Cesar Leite e Rafael Christofoletti (2015) em suas experiências com cinema e infância, atentam-se para o ambiente escolar como um local onde a arte se produz no fluxo dos riscos e das incertezas: "[e]ntre riscos e perigos acabamos sempre nos colocando em trânsito, entre zonas de perigo, entre faixas de tensão, entre um não ser de um lugar e nem de outro, o risco de não ser, o perigo da eterna estrangeiridade[21]." (LEITE; CHRISTOFOLETTI, 2015, p. 49). Diante disso, é justo questionarmos como temos lidado com aquilo que de tão arriscado nos coloca medo. O professor deve garantir o aprendizado? Esse aprendizado, para ser eficiente, deve ser tão custosamente planejado? Como lidar com os acasos e os perigos produzidos pelo contato com outras formas de saber? Três questões que refletem o universo imagético a que estamos inseridos e atravessam nossas práticas docentes. Nos encontramos inseguros frente as imagens na escola, e, ao que parece, essa pode ser uma sensação produtiva.

Orlandi (2010) nos diz o seguinte: "o caos é o inimigo aliado do pensar" (ORLANDI, 2010, p. 150). Talvez porque para que um pensamento aconteça é necessária alguma instabilidade. Que instabilidade é essa que as imagens estão a nos oferecer na escola e que exige de nós pensamento? A instabilidade de um fazer experimental e os perigos que dele emanam? Insegurança do que pode acontecer quando jovens e seus celulares estão a circular por espaços onde o poder de vigiar é frágil, onde ele escapa? Professores, funcionários e gestores estão a ser filmados em suas práticas cotidianas, e, em outros casos onde eles próprios mergulham no jogo da produção, realizando suas próprias (sub)versões espaciais. Isso por si só já parece ser algo revolucionário. As imagens e os dispositivos de produção e

---

[21] Aqui temos que colocar muita atenção ao termo estrangeiro na relação com a escola. Algo comum a muitas pesquisas, o que causa uma certa desconfiança aos trabalhadores escolares, diz respeito a lidar com o estrangeiro como sendo aquele que fora da escola adentra-a e causa-lhe o desassossego necessário à mudança. Não é essa a aproximação que fazemos ao termo, e que julgamos fundamental as questões que temos traçado para essa pesquisa. Estrangeiro aqui aproxima-se da noção de virtual, intensamente trabalhada nos estudos de Henri Bergson e posteriormente potencializado por Gilles Deleuze. Ou seja, estrangeiro não como algo externo ao lugar, mas completamente inerente a ele. O atual como produto de seu fora (o virtual). "O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta não tem por sujeito senão o virtual. A atualização pertence ao virtual." (DELEUZE, 1996). Acessado em: 26 jan. 2017 <https://antropologiassociativa.files.wordpress.com/2010/06/deleuze_1996_o-atual-e-o-virtual_bookchapt.pdf>

reprodução alargaram seus contágios, invadiram e inventaram novas possibilidades, passaram a ser parte do modo como pensamos/vivemos/agimos — imagens em compartilhamento, imagens editadas, imagens que não dizem nada, imagens que denunciam, imagens falsificadas e falsificadoras, imagens proibidas, imagens que se querem realistas, … Todas elas são imagens reais. E o que fazemos com esse caos? Barra (2015) é sensível sobre isso quando nos diz: “como um corpo estranho à escola” (BARRA, 2015, p. 100), e, que ao produzir estranhezas inventa possíveis. Temos que atentar para que possíveis são esses. Vão em direção a mais diferença ou no caminho da homogeinização dos modos de pensar? Na continuação da frase a pesquisadora enaltece o cinema “como o estrangeiro que lhe vem trazer uma nova cultura e um novo olhar.” (Ibidem., p. 100), e, no fluxo com os autores e proposições que elegemos, nos questionamos: e se o cinema não vier para trazer nada? E se ele funcionar apenas como uma máquina que corta um fluxo instituído e faz passar outro tipo de fluxo, produzindo uma outra experiência com o lugar, fazendo dessa conjugação algo que escaparia as próprias condições de funcionamento anteriores?

O cinema como um corpo estranho que age e produz o/com lugar. A própria escola em atualização e um cinema que nela se efetiva através de encontros instáveis. Nesse sentido é que entendemos o teor da palavra “caos”, empregada por Orlandi (2010) e que nos fascina num trato com as imagens e a docência. O caos como uma potência de fora que as imagens carregam, região de possíveis por vir que estão aí para inventar outros arranjos espaciais, demandando outros modos de estar docente, arrastando práticas educativas para que diferenças aconteçam, não sem os riscos de termos que lidar com o novo e com os perigos que ele carrega. Mas não só ele cinema, a escola também e toda sua produção desejante, sua força de invenção agindo para que outras imagens possam povoar de saberes um mundo em atualização. O professor — mais uma trajetória ou engrenagem nessa constelação-máquina chamada escola — é um grafo que faz conexão com vários outros elementos do arranjo escolar. Ele que é um articulador entre as forças institucionais e as demandas caóticas que se expressam através de experiências que chegam. Um aliado. Aquele que em sua prática cotidiana busca diversas maneiras de re-existir sobre os poderes instituídos e as inúmeras violências que a profissão dispõe. Qual cinema pode fazer o professor escapar de sua monotonia?

Como acolher esse caos sem se perder nele? Quais as maneiras possíveis de existir com as imagens na escola que façam da docência uma experiência mais criativa? Em um artigo publicado na internet acerca dos poderes das imagens no mundo contemporâneo Izabel Leão (2015) enfatiza:

> a escola está sendo atravessada invasivamente pelas imagens e isso tem causado mudanças na relação do professor com o aluno e o conteúdo transmitido. Vivemos num mundo em que a escola deveria ter características do século 21 e ainda há muitas delas que vivem no século 19. Os professores hoje ocupam papéis diferentes do professor transmissor. Espera-se que ele seja tutor, mediador, facilitador, diferentemente do professor do passado, que jogava o conteúdo para o seu aluno. Esse papel está em processo de redefinição. (LEÃO, 2015, *on line*).

Fazendo eco aos escritos da autora, poderíamos dizer: um professor em devir com as matérias do mundo, com o vivível e o vivido da escola, como artista que acolhe os afetos do mundo e os transforma em trampolim para que outras experiências possam passar. As imagens povoam, nos fazem criar sentidos em um mundo inacabado e com elas criamos também outros pedaços de mundo. Esse povoamento é algo que não se faz necessariamente de modo ordenado, tranquilo, de modo mais ou menos controlado. Ao contrário disso, dada a intensidade de algumas delas, nos respondem com ainda mais incertezas. Mas não nos equivoquemos, o cinema é uma arma e pode servir a fins nefastos. Pode cuidar de ser instrumento de pregação à intolerância. Pode servir como forma de controle e doutrina.

Em entrevista cedida à Ínia Novaes e Claudio Ferraz (2015), Oliveira Jr. coloca boas provocações sobre isso, dizendo a partir de sua prática de ensino com as imagens. Suas indagações esboçam uma política de derivas no espaço escolar, elas animam outros tratos com o cinema: “penso que a relação entre cinema e escola não deveria manter a escola e o cinema em seus lugares já estabelecidos.” (OLIVEIRA Jr. apud FERRAZ, NOVAES, 2015, p.186). E não pode, diríamos. Uma vez que escola e cinema estão acontecendo e se contagiando, são fluxos em relação a outros fluxos, portanto, sujeitos a toda gama de variação. A deriva que as imagens colocam tanto à escola quanto ao cinema é algo que arrasta consigo a própria experiência docente. Como ser professor sem o compromisso de ensinar? Como participar da educação dos jovens escolares em um cenário imagético e tecnológico, no qual não se tem certeza de quais conexões isso possa

gerar? Ou, como afirma o autor: “fazer a escola e a educação serem desaprendidas e serem vivenciadas e pensadas a partir de outras miradas, tais como a mirada não disciplinar presente em praticamente todos os filmes produzidos sem um caráter didático.” (Ibidem. p. 186). Nos parece produtivo seguir essas linhas.

O encontro do cinema com a escola, como potência para derivar não só a escola, mas o próprio cinema, é algo que despeja ainda mais incerteza e potência no fazer docente, uma vez que a condição para aproveitamento desse povoamento de imagens e saberes não é algo que possa ser modelável, controlável ou didatizado. Antes, tais experimentações nos fazem acreditar que cada lugar é convergência de diversos encontros, assim, continuando a citação acima: “a escola tem um forte potencial para fazer o cinema derivar e encontrar outros modos de fazer cinema onde outros tipos de imagens venham a proliferar, bem como outros modos de ver. (Ibidem. p. 186)” O risco das imagens está exatamente nos possíveis que podem vir a habitar tanto a escola quanto o cinema, sem que saibamos exatamente no que isso vai dar. Oliveira Jr. finaliza a entrevista de modo que nos faz lembrar daqueles “vazios” que Khan indicava a Marco Polo: “Mas afinal, o que seria isto? Não faço a menor ideia.”, e, nos parece que é nessa ausência de uma suposta ideia que antecederia a própria experiência que reside uma intensa pulsação criativa em torno das ligações que entrelaçam escola e cinema. Dito de outra forma, há uma outra espécie de educação em pauta. Eis a política com as imagens.

O acesso aos filmes, não apenas aqueles de grande circulação mas também os de baixa e média circulação, e, também aqueles produzidos pelo público escolar, que muitas vezes nos permitem encontros interessantes com diferentes modos de fazer/inventar cinema, precisam cada vez mais de canais de acesso e compartilhamento. Ao considerar o encontro do cinema com a escola esse assunto é um problema caro a ser enfrentado. O termo atualmente utilizado para tratar dos novos modelos de difusão audiovisual é *streaming*, ou, fluxo de mídia. Uma prática de compartilhamento midiático virtual que parece estar cada vez mais sucateando os acervos físicos de filmes — ainda que haja um público muito seleto interessado e profissionalmente engajado nesses acervos.

Outra prática que acumula terabytes de imagens é o *torrent* — arquivos transferidos em partes, onde cada pessoa-computador é um ponto de acesso para o *upload* de outros usuários. Ou seja, baixar filmes tem sido cada vez mais dinâmico. De um lado, isso nos abre uma gama de possibilidades mais flexíveis de compartilhamento e acesso, pensando em subsidiar professores e pessoas interessadas em cinema, mas, por outro, gera toda uma dificuldade acerca de direitos autorais e propriedade midiática, embrutecendo o processo. Plataformas como a *Makingoff.org* (aqui no Brasil) já funcionam como um grande difusor de acervo fílmico de qualidade. O caso é como criar interfaces entre a escola e esse exemplo, tendo em vista que o maior problema que se coloca é como as redes de compartilhamento da internet atuam somente para assistências privadas, individuais ou familiares — desenvolvidas para usuários que visualizam os filmes em seus computadores pessoais ou em projeções caseiras —, a exibição pública, com ou sem ganhos econômicos, não está prevista na lei que regulamenta esse tipo de compartilhamento.

Ainda nesse fluxo de imagens e compartilhamento, novas tendências vêm apontando variações do universo audiovisual contemporâneo, como por exemplo os vídeos e sua produção e difusão rápida. Milhões de acessos diários a canais de *youtubers*[22] confluem novas maneiras de relação com a imagem e com os mundos por elas criados. Uma revista com foco no mercado audiovisual e antenada à dinâmica de encadeamento audiovisual na internet, publicou uma série de reportagens nas quais se debruçam naquilo que está mudando a vida das pessoas com o cinema: “Hoje não se pode mais falar de cinema sem falar neste novo mundo em que os hábitos de consumo do audiovisual estão se modificando em alta velocidade.” (ZIMMERMANN apud GUIMARÃES, 2016, p. 10). Para muito além do foco de mercado e das tendências do audiovisual, atrelados a propaganda, nos questionamos sobre o que podemos entender que sejam esses “hábitos”, que parecem sugerir transformações, mas, também tendências nos modos como se produzem e consomem imagens na sociedade contemporânea. Talvez seja uma boa questão, ainda bastante nebulosa, para pensarmos formas de acesso e distribuição

[22] Termo utilizado para designar usuários da plataforma *Youtube* que fazem desse meio um modo de relações com outros usuários, com trabalho e ganhos financeiros, com produção e difusão de conhecimento. Em geral postam vídeos e tem canais na plataforma.

fílmica em ambiente escolar. De modo mais dinâmico e atual, engajado em formas de difusão que não são mais físicas, mas que, justamente pela condição virtual, nos permitem mais conexões para trocas e construção de acervos audiovisuais[23]. Insere-se aí formas mais ágeis de visionamento. Os filmes podem ser baixados a partir de celulares, Tablets, Lap tops, basta um WiFi razoável e um orientador para que grupos de alunos estejam pela escola acessando diversos conteúdos midiáticos, compartilhando e produzindo imagens diversas, fomentando o diálogo e as diferenças nos modos de ver e sentir. Isso também é cinema? Ainda que alguns puritanos possam se incomodar, apostamos que sim[24].

Cada vez mais, novas fronteiras tem alargado o território imagético e midiático, é caso dos *VoD* (sigla para *video on demand*). É o exemplo da gigantesca *Netflix*, que oferece "além da vantagem do 'veja quando quiser', as plataformas dos canais também oferecem a possibilidade do 'onde quiser': o espectador pode ver o filme na TV, no computador, no tablet, ou no celular" (LEITÃO, 2015, p. 18). Algo atualmente difícil de conduzir no ambiente escolar, dada a carência de redes com bom trânsito de dados, mas que estão no comum cotidiano daqueles que por ali transitam. Ou seja, já estão agindo na gente esses outros modelos de interação midiática, eles já nos compõem e transformam as formas como nos relacionamos, já são parte das subjetividades que se produzem e pedem passagem. Consequentemente participam na (de)formação dos lugares em que vivemos. A questão é como fazer para isso chegar na escola? Ou então, como a escola produzir seu próprio *Netflix,* sem cair na lógica daquele tipo de mercado?

Como interagir com isso e extrair daí aprendizados que possam aumentar nossa capacidade de pensar? É algo que exige outras formas de docência, ainda a se experimentar. Pierre Lévy, filósofo das tecnologias, em uma entrevista a SESCTV

---

[23] Um bom exemplo disso é a plataforma *curta na escola*, desenvolvida a partir do Porta Curtas da Petrobras, em que reuni diversos curtas metragens de produção nacional e que tem por objetivo a difusão imagética em escolas de todo o país. O investimento em filmes de 15 min em média diz respeito a uma aposta que merece nossa atenção e debate "faz do curta-metragem o formato ideal para utilização em sala de aula, permitindo que os filmes sejam aplicados como "porta de entrada" de um assunto, fonte adicional de informação, motivação para debater um tema ou para "coroar" o final de um projeto". Disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br> Acesso em 23 jan. 2017.

[24] Mais a frente trataremos com mais cuidado alguns percursos dessa pesquisa que indicam melhor esta nossa aposta.

fala sobre as obras de arte produzidas a partir e para ocupar espaços interativos da internet. A esse respeito ele nos coloca algo excitante, do qual não basta apenas tomarmos o filme como obra acabada em si, mas, sobretudo, o modo de compartilhamento e experimentação visual ao qual o espectador é exposto: “cada um vive uma imagem, uma música, de modo diferente. Com as obras de arte da cibercultura não é somente a interpretação que é deixada àquele que experimenta a obra, mas também a própria manifestação da obra, para a qual é levado a participar.” (SESCTV, 2012). Isso coloca um problema interessante, o de ter de pensar que os modos de experiência com as imagens de cinema não se realizam somente pelo conteúdo que expressam, mas, sobretudo na forma como nos relacionamos com elas. É preciso experimentarmos outras formas de produção, de nos encontrarmos com outras imagens, de fazermos disso outros aprendizados para todos (professores, alunos, funcionários, gestores), disso começamos a amadurecer nossas funções de cidadania, exigindo e acompanhando a criação de políticas públicas de cinema em educação.

Fato é, trabalhar com o cinema na escola numa abertura a ter de lidar com as imagens enquanto arte (fazendo elas escaparem de qualquer instrumentalização e didatismo), tanto pelo viés do visionamento quanto pela produção, conjugado a novas percepções acerca do trânsito delas na sociedade contemporânea, é algo que tem assustado diversos educadores após a aprovação da lei 13.006/14. Pensando nisso, Fresquet, Santos, Mogadouro, Barbosa e Santos (2016), esboçam dados que nos parece muito interessantes do ponto de vista da viabilidade e da exploração de novos horizontes para a relação cinema e escola a curto, médio e longo prazo. Parte-se de uma interligação complexa entre diferentes meios com o audiovisual, unindo universidades, escolas de educação básica, cineclubes e instituições que atuam no ramo, propondo que juntos possam atuar, não só na elaboração de estratégias inovadoras, mas no aperfeiçoamento de projetos em execução. Muitos desafios se colocam quando pensamos a aplicação dessa lei e a formação docente como processo para novas criações envolvendo a escola. Precisamos de uma comunhão entre políticas públicas estruturais e grupos de discussões na base, que possam subsidiar ainda mais encontros.

> A realidade escolar que apresenta o censo escola de 2014 do Inep mostra que existem 188.673 escolas (públicas e particulares) no país. Dessas, 115.445 (61%) delas possuem internet, sendo que apenas 95.454 (51%) possuem banda larga. São 84.601 (45%) laboratórios de informática disponíveis. Sobre os equipamentos de exibição, temos: 146.603 escolas (78%) com aparelhos de DVD e 152.807 (81%) com televisores. O aspecto estrutural é apenas um dos problemas quando se pensa sobre a Lei. Esses dados nos colocam o tremendo desafio de qualificar a infraestrutura e as condições de aparelhamento que permitam condições básicas de exibição com qualidade de imagem, som e climatização. Além disso, devem ser consideradas as tecnologias assistivas de audiodescrição e *closed caption*. (FRESQUET; CARDOSO Jr. 2017, p. 3253).

Soma-se a isso a necessidade de promover a circulação de um vasto universo de produções nacionais, que podem encontrar na/pela escola uma zona de contato proliferadora de diferenças. Muitos filmes brasileiros atuais têm despontado no cenário audiovisual, com qualidades que não deixam a desejar a nenhum outro país consagrado por essa arte. Há desde produtoras independentes, coletivos, grupos marginais, até estúdios com alto investimento e alcance na distribuição de seus filmes. Fazer esses filmes chegarem na escola, num processo de formação docente que não venha pelo caminho tradicional da imposição, é algo necessário e vital para que os encontros do cinema com a escola proliferem diversas experiências educativas. O cineclube, como estratégia que já acumula anos de maturidade, desponta praticável e desejável na escola. O cineclube é marcadamente um espaço corriqueiro na vida de muitos cineastas, acreditamos não ser esse o foco tanto da lei 13.006 quanto da escola (formar cineastas), porém, há tantas invenções a serem desenvolvidas, sem que transformemos as escolas em escolas de cinema, e, por outro lado, as escolas com suas produções audiovisuais nos parecem ainda mais instigantes do ponto de vista de uma educação mais democrática, em que as diferenças atuem como possibilidade de fazer variar aquilo que já se sabe. Isso não acontece simplesmente porque queremos. É necessário investimento, diálogo, interação entre diversos setores da educação, da arte e da cultura, para que assim possamos gestar um processo de aplicação e criação com essa Lei. Mais a frente abordaremos algumas iniciativas dessa pesquisa que retornam a essas questões. Continuemos por entre as veredas que os trabalhos pesquisados nos carregaram.

(PA) As produções realizadas na escola, portanto, são visivelmente mais domesticáveis do que as produções realizadas em outros locais pelos mesmos alunos. É nesse lugar da economia da violência que queremos chegar com nossas reflexões nas

oficinas. [...] O papel do professor na produção audiovisual na escola é também o papel de dar esse tipo de resposta. Porque não sabemos, adultos que somos, o que a câmera significa para nossos alunos.

2.5 O cinema como encantamento ou como sobra?

No início de um capítulo intitulado *Reflexões sobre algumas experiências de cinema e educação*, Adriana Fresquet (2013) nos apresenta um cenário em expansão: “os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo.” (FRESQUET, 2013, p. 20). De fato, a aprovação da lei 13.006 e toda a gama de interesses em torno dela são resultados de um momento de marcante presença do audiovisual, não só na escola mas em práticas variadas com a educação — universidade, cursos de formação continuada, exposições de arte, etc. Cenário que vem possibilitando ações interativas que muitas vezes sugerem a arte como um caminho alternativo para a escola. Muitas pesquisas apostam no cinema como um modo de promover encontros que, em geral, apontam um certo encantamento com o audiovisual — como aposta em uma educação mais criativa e mais interessante para os alunos, sobretudo aqueles da educação básica.

> Quando a educação — tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas — se encontra com as artes e se deixa alargar por elas, especialmente pela poética do cinema — jovem de pouco mais de cem anos —, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. (Ibidem. p.20).

Assim, nesse mesmo sentido, buscando intensificar experiências com imagens que realizem a defesa do cinema nesses espaços “ressecados”, alguns trabalhos esforçam-se em qualificá-lo como possibilidade de ação intensiva, ou como disse a autora, de “fertilidade”. Esta ideia encontra-se dispersa e anunciada de diversas maneiras, mas quase sempre de modo marcando em publicações da área. Como no trecho de uma pesquisa que cita “É porque acredito que o cinema é um dispositivo educativo sedutor e potente, que desenvolvi esta pesquisa para pensar o cinema enquanto um acontecimento capaz, tanto de expressar pensamentos,

quanto de suscitar pensamentos.” (GUIDOTTI, 2013, p. 15). De fato — Bruzzo já abrira essa seara em 1993, e não só ela —, seja produzindo, assistindo ou conversando, num contexto onde tantas pessoas se encontram, em que várias trajetórias educativas se cruzam (ou podem se cruzar), concordamos com trabalhos dessa ordem, que vem em coro defender pesquisas em torno de uma educação mais criativa, com políticas publicas que valorizem as ações de projetos com imagens na escola. Se pudermos investir em filmes de estilos muito variados, melhor ainda, olhando para as diferenças que eles podem causar em nós e no mundo, percebendo e inventando outras maneiras de expressar os fluxos que nos compõem. Porém, gostaria de pensar aqui algo muito breve e que se adensará no capítulo seguinte, em que trataremos do campo da pesquisa. Trata-se de uma sensação nossa, de que a relação cinema-escola é sugerida como uma espécie de ilusão. Talvez emprestada de um dos princípios básicos da origem do cinematógrafo, como modo de ludibriar os espectadores fazendo-os crer que as coisas acontecem independentes deles.

É nítido aos trabalhadores e trabalhadoras da educação um esgotamento nas relações com o trabalho escolar. Hoje em dia a tensão que corre entre os meios educativos, em detrimento de uma política pautada na tradição e pouco ampliadora das múltiplas formas do pensar. Como educador em escolas de educação básica e um leitor interessado em filosofia da educação, noto que tanto as condições de trabalho quanto de pensamento sofrem hoje em dia no Brasil uma precarização estrutural. Faz-se perceptível, de um modo geral, que a desvalorização tanto profissional quanto ética é um sintoma presente tanto na educação básica quanto no ensino superior — apesar das diferenças de remuneração profissional e investimento em pesquisa (em queda vertiginosa). Como exemplo disso, movimentos de ocupações de escola públicas vem proliferando pelo país — força que teve início em 2015 e que anda um pouco sossegado demais. Esse esgotamento nos empurra, nos impele, violenta nossos corpos e nos força a enfrentar as forças de um mal perverso. Um mal que está aí e trabalha exatamente com formas de ludibriar massivamente a população. Como se não tivéssemos aprendido com as estratégias de Goebles em sua propagando nazista. Nos mexemos porque caímos em um abismo sem fim. Ao cair um corpo se move e

acontece. Assim, aproximações ao universo das criações artísticas parecem sugerir caminhos alternativos, onde tal esgotamento[25] — entendido como crise produtora — possa retornar sobre si e desdobrar outras possíveis alternativas nesse cenário de reivindicações por direitos básicos. “Trata-se de um saber sobre o sofrimento” (PELBART, 2013, p. 37) que nos empurra, e, faz da crise “uma espécie de decisão, não o resultado de uma série, mas antes o começo, uma origem, que cria um espaço e um tempo próprios […]” (Ibid. p.37), uma espécie de genealogia dos processos de criação que, longe de espantar as crises e os esgotamentos, faz dela um terreno fértil. Nos parece que muitos trabalhos vão mais ou menos nessa direção ao apostarem na invenção de processos outros em educação, com alguma ressalva: a de encantamento pelo cinema como um agente salvador da escola — como se ele mesmo pudesse dar um respiro as pressões. É comum que, diante de tamanha aridez, nossa sede por soluções emergenciais emirja como uma espécie oásis — uma paisagem ilusória.

A pesquisa de Tatiana Mendes Pinto (2015) aplica-se em um projeto de cinema na escola intitulado *Cinema para Todos*[26]. Entendendo a escola como reprodutora das relações sociais na contemporaneidade, essa autora aponta a necessidade de fazer do ambiente educacional um lugar onde as imagens e os meios de produção e reprodução digitais estejam mais afinados com a realidade daqueles que a frequentam (PINTO, 2015). Um princípio interessante do ponto de vista dos direitos e lutas pela igualdade das possibilidades.

---

[25] Quando Nietzsche descreve o que é o mundo enfatiza o complexo de forças, sempre em movimento, sempre em alternância, sempre em retorno e mudança. “eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio […] esse mundo é a vontade de potência […]” (NIETZSCHE, 1983,p.397). Esgotamento enquanto crise que empurra as forças, a criação do novo é um conceito que encontra ressonância nessa proposição de mundo, sobretudo, se tomarmos emprestado os escritos de Pelbart que parece sugerir o esgotamento como um estado de criatividade, valendo-se de autores como Agambem, Tosquelles, Deleuze, Simondon, Guattari. “Não estamos nós todos nesse ponto de sufocamento, que justamente por isso nos impele em uma outra direção?” (PELBART, 2013, p.34). Gostaríamos que os leitores pudessem compreender nossa escrita sobre esgotamento nesse sentido.

[26] O Programa Cinema Para Todos é uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da parceria entre a Secretaria de Estado de Cultura (SEC) e Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), sendo uma ação do Rio Audiovisual – Programa de Desenvolvimento da Indústria Audiovisual do Estado do Rio de Janeiro. O Programa é realizado pelo ICEM – Instituto Cultura em Movimento, que estimula e democratiza o acesso dos alunos da rede estadual às salas de cinema, provocando debates e reflexões dentro e fora da sala de aula.

Uma grande aposta com o cinema e as questões sociais é fazer dele um mecanismo produtor de vínculos entre os diversos sujeitos. Segundo sua pesquisa: “o objetivo principal era analisar em que medida a experiência com o cinema poderia gerar vinculações sociais dos alunos entre eles e em relação às suas comunidades.” (PINTO, 2013, p. 160). Quantos de nós educadores já não nos deparamos com a necessidade de fazer com que os alunos se identifiquem com as escolas? Em tempos de crise a escola acentua suas funções sociais de proteção, controle e assistência. Mas também de encontros. Diante disso há uma força tremenda em vincular pessoas em torno de processos artísticos que transformem os meios em que elas estão inseridas. Aliás, sem vínculo, sem a confiança necessária (quase sempre demorada e penosa), pouco acontece. O problema não é o vínculo, mas como e por quais caminhos ele se dá. A arte tem esse poder.

Diante disso, é possível situarmos a relação cinema e escola num viés mais ou menos de encanamento do primeiro sobre o segundo. O que nos esboçaria uma espécie de escola genérica — lugar de crise na educação — e do cinema como arte que transforma as realidades (também genérico). O mais interessante, ao que nos parece, tem sido encontrar experiências que escapam dessa tendência genérica sem perder de vista os ganhos que essa relação propicia. Apostas que fazem da escola e do cinema algo singular, pensado num contexto muito específico a cada experiência vivida, assim, seria mais interessante apontar aquela escola e aquele cinema. Ambos como processos por vezes carregados de desvios e frustrações.

Cezar Migliorin em seu trabalho com o projeto *Inventar com a Diferença*[27] guarda uma parte em seu livro (2015), na qual se dedica a meditar sobre os necessários fracassos gerados na relação do cinema com a escola. Uma mescla de percalços e oportunidades que nos colocam diante daquilo que não se realizou, ou seja, uma espécie de desencanto com algo que parecia ser a aposta inicial e cedeu lugar a desajustes. Necessários? Certamente que sim. Aliás, encontrei muito pouco desse tipo de escrita que nos indica aquilo que não se efetivou, que nos dá margens para encontrarmos questões sobre o que escapou. Esse tipo de informação contribui demais para vislumbrarmos movimentos educativos, através de uma força

[27] O projeto visa oferecer formação e acompanhamento a educadores de escolas públicas de todo o país para trabalho com vídeo em torno da temática do cinema e dos Direitos Humanos.

experimental de fato, aquela que não deixa de acontecer. Percebemos que há um esgotamento também no modo como idealizamos/escrevemos nossos projetos, quase sempre viciados de objetivos com uma educação escrava de expectativas. Trazer para o universo da divulgação científica nossos equívocos e aprendizagens decorrentes de nossos felizes “enganos” é algo que precisa acontecer em maior número de páginas. Seria nosso encanto com a dita escrita acadêmica? Pois escrevamos cada vez mais acadêmicos alterando as formas consagradas de fazer ciência, é ela também um plano de pensamento e re-existência.

A escola está repleta de problemas, e, felizmente o cinema que sobre ela se aventura também transborda deles. Isso é bem observável quando tentamos reproduzir filmes pouco conhecidos para jovens pouco habituados com alguns estilos. Certa vez, por exemplo, tentei passar um filme de Eduardo Coutinho para uma turma de oitavo ano, numa disciplina de geografia que eu ministrava no SESI Campinas. Tentava compreender a relação urbano e rural através das falas dos personagens. Levei o filme “O fim e o princípio”. Frustrei-me ao perceber que mais da metade da sala dormiu antes da metade do filme. Dias depois eu ainda pensava naquilo e me interrogava de maneiras diferentes do por quê. Na interrogação é possível já perceber algumas forças que nos governam e delineiam nossas ideias sobre ser um bom ou mal educador. O sono é uma das dádivas do ato de viver. Empolguei-me com essa situação quando entendi o que aquilo que intrigava estava me dizendo. Não lhe parece óbvio, agora?

Semanas depois tomei a decisão de produzir um filme na escola com aqueles mesmos alunos “dorminhocos”. Busquei impulso então no próprio filme de Coutinho, que vaga a “esmo” no início do filme em busca talvez de uma comunidade. Explorando as relações no pátio da escola como quem deriva a procura de algo que possa surgir, com minha câmera me lancei através de entrevistas com aqueles jovens que passeavam nos primeiros momentos da manhã — momento em que os alunos e alunas estão chegando, se espalhando, iniciando os primeiros contatos do dia, das conversas sobre o que rolou ou pode rolar, sobre qualquer tipo de situação que a a convivência entre humanos seja capaz de produzir. A sensação era que o filme de Coutinho continuava nas lentes de minha câmera mas de outro modo eu me encontrava em outro tipo de interação. Eu-

professor, conhecido por uma relação de confiança sempre muito viva com os alunos — algo que aprendi a ser quando aluno —, chamando a atenção deles pelo simples movimentar-me pela manhã no pátio da escola com uma câmera na mão. As imagens realizadas são interessantes do ponto de vista da presença da câmera em contato com questões específicas daquele lugar. Depois de finalizada a produção de um pequeno filme em que eles apareciam obtive o maior entusiasmo deles em querer ver e conversar sobre o que tinha virado filme.[28] O interesse deles era muito maior agora. O ato de ver-se na projeção fazia com que buscassem entender melhor o que as imagens queriam dizer. “Olha lá a Camila, kkkkkk”, era o que fazia com que todos entrassem na imagem. Ninguém dormiu, considerei bom, mesmo eu gostando muito de dormir. Assim, o objetivo de ver um filme era alcançado por outros caminhos. O próprio objetivo se transformara.

São problemas que a escola, e se é educador nela isso é ainda mais intenso, tem a oferecer ao cinema. Problemas como singulares modos de vida que podem em algum momento nos despertar a atenção. Muitos e variados *modos de existências* que florescem e fazem ramificar o lugar. Outra coisa ainda diz respeito a tentativa de produção audiovisual com a juventude de seres dotados de uma legislação específica. Que considero necessária e passível de uma revisão mais técnica e apurada sobre as questões com a imagem. As questões em torno dos direitos de imagens, por exemplo, dos compartilhamentos na *Web* e dos inúmeros riscos com os efeitos disso, as proibições decorrentes dos medos institucionais, que fazem andar pouco os experimentos e que buscam proteger ao mesmo tempo que restringem as possibilidades de invenção. Enfim, fazer imagens na escola é talvez o melhor assunto para uma imagem existir. A escola pode se tornar ponto de criação ao próprio cinema se nos desfizermos de qualquer função inicial dele. Se conseguirmos permitir que ele seja qualquer cinema por ali. Desde que sejamos convictos na segurança física e psíquica não só na infância, mas para todos os envolvidos. Isso nos impediria de filmar? Considero um dos mais importantes problemas para a relação cinema e escola. Para isso vale retornarmos a ideia de que o cinema é muito mais do que o filme, ele configura processos com as imagens

---

[28] O filme “Intervalo” (2015) pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=laHjvmDrbsk>. Acesso em 03 mai. 2016.

e com os sons, e com as pessoas e com as máquinas. A escola como um conjunto de trajetórias humanas e inumanas (como *lugar*) tem a oferecer potentes para que o cinema possa ser inventado de outras maneiras, experimentado com aquilo que ainda não existe, com um porvir inapreensível, mas que pulsa em algum outro ponto. Por isso não podemos filmar? O que é cautela?

(PA) Como criar cinemas possíveis num espaço constrito, limitado, habitado por uma diversidade de pessoas, luzes, regras e sons? Senti que em determinado ponto sua tese me direcionou a revisitar esse pensamento que sempre me acompanhou durante as formações e as oficinas de cinema com os alunos. Principalmente quando você descreve o conceito de "prisão" em Coutinho, pois é exatamente o gatilho para entender o cinema como criação de [mais] problemas.

Silva (2014) exalta em sua dissertação o modo como alinhou seu projeto, seu cronograma, seus prazos, suas vontades de pesquisadora com o cinema e com a infância. É um trabalho inspirador, sobretudo por dar muitas indicações de como essas experimentações com arte passam por caminhos imprevisíveis e de improviso. Ela inicia seu percurso de contato em uma escola para realização do campo da pesquisa de mestrado. Começa a estabelecer o vínculo (passo um), executa algumas metas de produção (escritas) e inicia os encontros periódicos para ver e estimular filmes com crianças. Dado andamento já de bons investimentos, pra sua surpresa, a escola é demolida no período de férias, algo que ela fica sabendo no retorno das atividades pedagógicas. Bem, é isso. O que a pesquisadora tem é um bom problema no sentido que possa mesmo tirar-lhe o chão. Como é difícil prever o que pode o cinema realizar na escola. Junto com a demolição da escola, desmorona também os objetivos iniciais da pesquisa. É necessário paciência e insistência (no mínimo), só a Nádia poderia nos contar isso pessoalmente — apesar do belo modo como ela descreve o que se passou. Reconstruir contatos meses depois, em outro contexto, outras pessoas, outras prazos, um outro lugar. A perda do vínculo estabelecido inicialmente, o recrudescimento do processo de criação em que estava inserida, fatores que desajustam. A autora coloca isso em um trecho de seu diário de campo:

> Todos ficamos sem rumo, sem saber para onde ir. As crianças que voltavam animadas, os pais já cansados de as ocuparem durante as férias e eu ali num misto de ansiedade e preguiça. Todos nós nos encontramos no **vazio.** Sem rumo, todos ficamos atônitos, mergulhados em frustração e tristeza. (SILVA, 2014, p. 42, grifo nosso).

O que há de cinema nisso que escapa aos encantamentos? Um vazio que se assemelha aqueles que Calvino (2015)? Seriam sobras esses desajustes produtores de outras possibilidades? Que potências são essas que Migliorin (2015) se ocupa ao tratar como necessários fracassos? Essas são questões merecem destaque ao desatar os laços de um cinema salvador, numa educação “marcada” por crises. Elas são talvez a parte mais importante de uma pesquisa com cinema na escola. Escrevamos mais sobre isso. Justamente por fazer dos problemas com uma educação escolar a fonte para que um cinema (outro) possa emergir, e, ao emergir daí, se diferencia enquanto experimentação audiovisual — por vir. Essa parece ser uma boa perspectiva para escapar dos encantamentos que inundam a educação e, por vezes, nos parecem românticos demais diante da crueza da vida escolar em sua prática cotidiana. Talvez mais trabalhos possam se ocupar de indicar o que deu “errado” no encontro do cinema com a escola, e, no lugar de investir muitas palavras sobre a concretização de objetivos pré-estabelecidos, possam lançar questões que nos permitam continuar processos inventivos ainda mais potentes.

2.6 As crises e as criações

Criar, um verbo tão buscado que por vezes pode cair num corriqueiro modo de utilização. Deleuze e Guattari (2010) em *O que é filosofia?* nos ajudam a perceber melhor isso, ao tratarem daquilo que é específico da filosofia: criar conceitos. Para esses autores o pensamento ocorre porque é impelido por problemas, eles são o cerne de toda criação, “[u]m conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26). É preciso juntar aqui a noção de problema à de crise, para podermos entender o que se passa quando falamos de crises e criações na educação. Qual é a força disso para que novos processos

(éticos e estéticos) possam encontrar passagens na escola e no cinema? Que os problemas nos permitem a instabilidade necessária para pensarmos, a isso estamos aliados à *filosofia da diferença*, queremos agora é partir disso para interrogar o que fazer com eles na educação escolar através de práticas com o cinema.

Há uma espécie de angústia quanto a educação escolar, algo que empurra algumas pesquisas a adotarem estratégias que visam, na melhor das intenções, contribuir para alguma espécie de saída alternativa — e quando se fala da escola pública isso é ainda mais evidente: “Como ultrapassar e caminhar para melhor no contexto atual da escola pública?” (TOMAZI, 2015, p.11). Não é algo específico desse ou daquele trabalho, em muito do que se lê da produção brasileira sobre a escola na relação com algum tipo de arte aparece algum sentimento de superação daquilo que a escola se tornou. Temos interpretado nossa passagem pela escola através dos vários encontros críticos com ela, como sacudidas necessárias para a invenção de outros processos em seu interior. Há uma espécie de alegria desconfortável, a qual muito me atrai não só como pesquisador, mas como professor da escola pública. A maneira como interpreto isso, segue próximo a que Peter Pal Pelbart (2013), ao buscar certos conceitos na obra do psiquiatra François Tosquelles, escreveu: “a reação catastrófica, que no homem se manifesta como angústia, não seria o fim, porém condição para um novo começo.” (PELBART, 2013, p. 39). É com essa perspectiva que entendemos que a criação na escola pode se fazer potente, não pela vontade de ser criativo, mas por uma necessidade de viver em meio ao labirinto. Longe de criticarmos trabalhos que se produzam noutras políticas com as imagens e com a escola, nosso esforço é sempre de ressaltá-los, de apontar quantos caminhos tem sido abertos para experimentações com cinema na escola. Também não é nossa tarefa realizar a crítica à escola, há muitos escritos nesse sentido. Acreditamos ser por um esgotamento das possibilidades que novos possíveis se apresentam. É com eles que navegamos.

Em se tratando de encarar a escola como *lugar* (MASSEY, 2008), qualquer crise é potencialmente inventora de novos devires, os quais agem em detrimento de suas múltiplas conexões, de modo pouco previsível “[…] [em] um tecer de estórias em processo” (MASSEY, 2008, p. 191). Esse tecer em processo que nos coloca sempre pelo meio, que acentua os meandros por onde tentamos

escapar, que nos força para percebermos os entres e não os fins, nos parece que esse tecer é constante e em ritmos variados. Nos movimentamos, as vezes mais lento outras vezes com mais fulgor. De qualquer forma, toda espécie de crise em uma escola é parte do que circula por ali, daquele aqui e agora que compõe as conexões, e, elas carregam em si aberturas as quais não se pode parar, muito menos prever quais movimentos desencadearão, nem mesmo se com elas novas crises se instalarão naquele lugar. É o tecer de cada lugar.

A força de algumas imagens de cinema — ao menos ao tipo de arte que tentamos fazer — está para a escola mais na ordem do desassossego que o contrário. É a dobra do espacial sobre a arte, e da arte compondo dobras num espacial que não cessa de se transformar. Cada dobra uma crise. A crise e a criação são partes de uma mesma composição.

Em defesa das crises e não da superação delas, em face dos processos e não tanto dos objetivos, interpretamos as tensões oriundas de todo processo com a arte como pequenas fagulhas riscando faíscas na paisagem escolar, que, em algum momento se encontram, aumentam de força e tamanho, arrastando consigo a terra, a casa e o entorno, “[c]omo se o esgotamento do possível (dado de antemão) fosse a condição para alcançar outra modalidade de possível (o ainda não dado)” (PELBART, 2013, p. 45). E o cinema, parte desse tecer de estórias em processo, como mais uma trajetória na constelação espacial da escola, vem participar do incêndio no lugar. Temos encarado o cinema como uma forma não de apagar o fogo que já pulsa na escola — por vários motivos ali tudo ferve. Ele vem atuar num território movediço e por vezes já em ebulição. Ocupa o espaço e dele participa, participando transforma-se junto com o que se passa. Queremos chamar a atenção que o cinema não pode ser tomado simplesmente como uma linguagem pronta que pode ser utilizada pela escola em seu benefício, ele também é detentor de processos que fazem emergir devires em sua relação com o mundo. Poroso aos fluxos escolares que o desterritorializam, torna-se também um território movediço. Este parece ser um aspecto interessante para nossa pesquisa, sobretudo, como modo de estar na escola fazendo um tipo de arte que parece se alimentar de tudo aquilo que é tenso — impossível de ser modelada. Por que viver é tenso, e não se trata de usar as angústias do mundo como tinta para pintar uma tela que depois vai

para um grande museu, não é disso que se trata. Tão pouco de usar a arte como forma de entretenimento amortecedor das dores e ódios que nos produzem. Mas, de entendermos que a verdadeira criação não se faz de outra forma senão pelas crises. Todo artista é um ser perturbado pelas flechadas do mundo. Por isso a escola é um lugar imensamente potente para se fazer arte.

É necessário pensar também que processos são esses que a escola impõe ao cinema, criando bons problemas também para ele — enquanto uma arte inacabada que se produz com o mundo —, nos forçando a ter que experimentar outras maneiras de ver, sentir, ouvir, filmar, editar, montar, etc. Verbos oscilantes quando operam na escola, nos indicando o quão fértil pode ser essa relação, para que uma outra educação possível — com arte — possa não por fim as crises, mas instalar outras.

2.7 O cinema como ponte para se chegar a lugar nenhum

A noção de ponte, muito usual em escritos sobre educação — e mesmo na fala de gestores e professores —, pode ser observada comumente para a conexão entre dois pontos. A exemplo de deslocamento, sair de um ponto x e chegar a um ponto y — na chegada sempre “melhor” do que na saída. Na escola, tal noção, aparece dispersa, de forma metafórica, um emblema que diz respeito às inúmeras estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem. X aparece como um ponto a ser superado, y como um ponto a ser alcançado através uma suposta noção de evolução.

Silvio Gallo (2012), referência voraz para nosso trabalho no campo da filosofia da educação, expõe em um artigo algumas considerações sobre o ensino no mundo ocidental a partir do século XX. O autor realiza uma crítica contundente a ideia de que: “só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine.” (GALLO, 2012, p.2). O que há na noção de ponte que parece destoar de nossas apostas? Há algo em torno do verbo ensinar (como ação central em educação), que pode ser grosseiramente traduzido como pontes de

aprendizagem. Criar pontes para o desenvolvimento do aluno, fazê-lo alcançar metas, permitir que cheguem em algum lugar melhor, que atinjam um grau de desenvolvimento superior, ou, que num futuro próximo possa tornar-se algo que se espera dele. Diante disso, a escola tem se organizado como o templo das pontes, que dão acesso aos mais variados processos, engajada numa perspectiva temporal, objetivamente focada num futuro que é no mínimo duvidoso — apesar de inúmeras metodologias cientificamente solidificadas. Assim, aprender constituiu-se numa chegada, a partir do deslocamento de um estágio inicial — em que não se sabia e passou-se a saber algo — para um ponto posterior e superior. O problema dessa usual perspectiva é que, ao pautarmos o processo de aprendizagem com o cinema na escola, a noção de ponte parece um equívoco, se tomarmos arte como transformação e não como desenvolvimento. Implica dizermos que transformar não necessariamente é transformar a fim de tornar algo ou alguém melhor, mas, diferente. O problema da noção de ponte para a relação cinema e escola é que não há chegada num lugar seguro.

O texto célebre de Hanna Arendt do final dos anos cinquenta, tecido acerca da “crise na educação” pós holocausto, é emblemático para a proposição que desejamos estabelecer como norte de nosso trabalho. Talvez fique mais claro nossa crítica em relação a ideia de ponte. Algo importante para que o leitor possa compreender nossas apostas. Nesse texto, a educação aparece constantemente conceituada a partir da ideia de *natalidade*, “o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDT, 2005, p. 223). A criança — um ser novo que emerge em um mundo já velho — é a força de novidade, e a escola um local de cultivo e manutenção do mundo conhecido e partilhado. Assim, é por meio da educação escolar que as crianças começam a habitar um mundo que já é velho e que ainda permanece desconhecido para os recém-chegados. Nesse sentido, o cuidado com o futuro em mundo comum se enseja na necessidade de sua continuidade, tal qual, para poder ser transformado, também deve estar sujeito à conservação:

> Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (ARENDT, 2005, p. 242)

A preocupação com a formação humana (em destaque a da criança e a do jovem) perpassa a gama de estratégias inventadas pela e para a escola, em acordo com a dimensão jurídico-social que a regula, para que pontes sejam criadas a fim de garantir uma formação, dar continuidade e conservação do mundo. A esse respeito (já no final dos anos cinquenta), a autora chama atenção para uma reflexão acerca de uma crise na educação (contemporânea, poderíamos dizer), pautada pelo fato de que as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a seguinte questão: como proceder criteriosamente nessa introdução educacional ao mundo, quando a velocidade das transformações desse mundo é de tal monta que ele permanece desconhecido e estranho mesmo para os adultos que nele habitam, e que, portanto, deveriam conhecê-lo?

> É como se os pais dissessem todos os dias: — Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem. (ARENDT, 2005,p. 243)

Assim, como a educação pode dar conta de construir pontes que permitam ao aluno chegar num futuro desejável, se não somos capazes de saber qual é o melhor futuro para nossas crianças? Nos deparamos com diversas estratégias que corroboram para tal tentativa: currículo, divisão seriada, formas avaliativas, conjunto de regras e valores a serem transmitidos, livro didático, apostila, etc.Traçar objetivos nítidos a serem alcançados tem sido essencial à educação (enquanto política do cultivo do ser), ou seja, é através de estratégias que são criadas para modular o acesso a tal ou qual futuro que a escola se aplica sobre a noção de ponte. Tal consideração nos coloca diante de um problema que concerne tanto a escola quanto ao cinema: a aprendizagem, como um estágio a ser alcançado. Mas de qual aprendizagem estamos falando? A questão é capciosa mas importante. Pois aprendemos a todo momento, basta um obstáculo que nos exija atenção. O fato é: será que as crianças estão aprendendo aquilo que nossas pontes almejam?

Em *Proust e os signos* (2003), Gilles Deleuze deflagra três considerações que nos parecem interessantes para problematizar o encontro do cinema com a escola no viés do que/como se aprende: 1) primeiro que a aprendizagem se produz no encontro com signos; 2) segundo que esses signos exercem sobre nós uma violência, uma vez que nos forçam ao embate com a novidade; 3) e, terceiro, que a decifração de um signo comunica uma espécie de decepção ao decifrador, sobre uma suposta verdade (que não existe), apesar de a querermos muito. Como coloca Deleuze: “A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, a não ser por decifração”. (DELEUZE, 2003, p. 5). Ao considerar esta ideia, Gallo (2012) visualiza onde e como é que se encontra o ponto de fuga necessário para formular uma teoria da aprendizagem pela *diferença*:

> se ensinar é “colocar sinais para que outros possam orientar-se”, aprender é encontrar-se com esses sinais. Mas Deleuze tira o acento da *emissão* dos signos (o *ensinar*) para colocá-lo no *encontro* com os signos (o *aprender*), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos. (GALLO, 2012, p. 4).

Decifrar, portanto, é uma ação que força o indivíduo a entrar em contato com algo (signo). Em um exemplo clássico, Deleuze evoca a figura do nadador, que, no contato com os signos da água, aprende a nadar numa espécie de decifração de si e do universo aquático. Ou seja, considerar a aprendizagem na perspectiva desse autor é atentar aos encontros que exigem uma decifração e não uma verdade a ser alcançada. Assim, decifrar é algo que depende de um caminhar e dos encontros que se estabelece, e não de uma essência inata a ser encontrada pelo aluno. Como é possível, então, invertermos a lógica posta e pautarmos a aprendizagem numa ideia de futuro aberto ou incerto? Somente se incluíssemos à noção de ponte a um futuro não dado, portanto, uma espécie de lugar nenhum. Eis uma imagem apenas que gostaríamos de tê-la em relação as questões que se colocam.

O que acontece é que um encontro é sempre algo que possui em si uma carga de incerteza. O que implicaria uma instabilidade na questão da aprendizagem (como potência?) — mesmo que tais encontros sejam planejados e vigiados, ocorrendo segundo uma suposta ordem, não estariam alheios a escapar? Ora, então

vamos planejar os encontros que os alunos merecem. Não estaria aí um mote para observarmos com mais cuidado onde é que estamos patinando?

A descoberta da verdade tem uma relação com o tempo, diria Proust, na medida em que ela remete a um futuro a ser alcançado. Futuro é ativado. O que leva Deleuze (2003) a considerar que: “Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca.” (Ibid., p.14). A exemplo do ciumento, que sob pressão das mentiras da amada, busca a todo custo descobrir uma verdade, logo: “a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento.” (Ibid.,p.15). O signo, que é objeto de um encontro, exerce sobre nós também uma violência, justamente por não possuir em si uma verdade reveladora, mas um ponto de ativação.

Num exemplo, mas próximo, a queixa de diversos alunos sobre o uso do uniforme na escola. “Por que tenho que usar isso?”, perguntam inflamados. A professora responde que é uma regra e que isso não está em questionamento. O aluno busca entender a todo custo, ele busca algo que se revele para ele. Então ele produz o universo num outro fluxo de desejo, transforma o tecido de modo a exprimir um ponto de vista sobre o mundo. Quando chega à escola é levado para a sala da direção e advertido sobre sua atitude. Encaminha-o para o pai e no caminho de volta pra casa ele descobre uma outra verdade. Não propriamente aquela que ele buscava, mas que, por um outro tipo de encontro, ela lhe revela aspectos de um cuidar escolar muito estranho. A violência de ter que fazer algo que não se quer, nos faz querer descobrir sua verdade, mas o que se passa pode ser de outro modo: “O que quer aquele que diz ‘eu quero a verdade’? Ele só a quer coagido e forçado. Só a quer sob o império de um encontro, em relação a determinado signo. Ele quer interpretar, decifrar, traduzir, encontrar o sentido do signo.” (Ibid., p.15). O que se aprende com isso? Não dá pra responder de imediato. Mais produtivo seria tentar filmar de diferentes maneiras o que nos move no espaço escolar. Produzir o cinema com aquilo que pulsa, com o que é tenso e violenta os corpos no espaço escolar. E, com essas imagens talvez, encontrar outras palavras que nos façam continuar a busca por experimentar ainda mais.

Nos mantemos na mesma linha, porém façamos alguns desvios necessários. Pensemos com alguns usos de celulares utilizados por grupos jovens que disparam em várias direções signos diversos — signos que podem nos fazer perceber como as imagens e a produção delas são elementos interessantes para pensarmos outros usos dessas tecnologias em educação. Imagens do cotidiano escolar produzidas pelos próprios alunos, não a pedido ou exercício didático, mas aquelas que estão disponíveis em seus celulares. Diante desses signos, pode ser que apareça uma certa tensão entre forças escolares, que podemos atribuir a um mundo que deseja se conservar — da escola através de seu ensinar, como ação que determina o que deve-se aprender —, e outras — mais variantes, da vida no pátio ou nos momentos em que não se controla. Aprender estaria quase que numa dimensão intermediária entre essa tensão. Como um estado momentâneo nesse embate que, talvez, nos permitira encontrar algumas verdades. O que nós educadores teríamos para aprender com imagens armazenadas nos celulares dos jovens? Imagens feitas necessariamente na escola. Nós, arqueólogos da escola, decifrando parte da vida que se produz nos encontros entre o velho e o novo. Poderia/deveriam professores e gestores em educação aprender com a juventude? O cinema, como um produtor e disparador de signos diversos, não seria uma experimentação para isso? Pensemos.

(PA) *[...] quando, após um longo esforço em abrir uma chave de pensamento bem específica (que agora encontro desdobrada em 300 páginas) a respeito do uso do celular pelos alunos. Você exclamou [em curso no MIS] e pareceu um insight: "eu não sei o que significa um celular para uma criança, eu não tenho como saber o que é um celular para uma criança." Aquela fala abriu um mundo em mim, muito embora eu já pense tecnologia há alguns anos, e pense de uma forma extremamente parecido com a sua forma de pensa-la, foi como se aquela fala me dissesse um novo óbvio: talvez aprender outro tempo seja uma atitude de flerte com o caos.*

Segundo Deleuze (2003), cada signo tem duas metades: uma designa um objeto (que o emite), a outra, significa alguma coisa diferente, e, portanto, não possui um referente estabelecido (Deleuze, 2003). Quase sempre, por representação, a primeira metade é a que prevalece na escola, e, por recognição

estabelece-se uma ponte entre o signo e a verdade que o designa (processo de significação). Ensinar aos alunos o que é ser cidadão, por exemplo. Quais são os signos que constituem a cidadania e que a sociedade espera que esse aluno(a) aprenda? A decifração já está dada de antemão (pela escola, pela currículo, pelo PCN, pelas reuniões de planejamento de início de ano que montam cronogramas inatingíveis), cabe ao aluno perpassar os caminhos propostos para que tal decifração seja a mais efetiva possível, e não que ele próprio trace seus caminhos, se valha de suas próprias questões. Caso não o faça, haverá alguma categoria para identificá-lo no rol dos maus alunos, para enquadrá-lo em algum número, da-se alguma identidade para que possa controlar com mais eficiência. Nas palavras de Gallo (2012), conceber a educação nessa perspectiva é completamente habitual, porém, oposto ao pensamento como ação criativa com a diferença: “É esse saber que pode ser verificado, quantificado pelos processos avaliativos que se dedicam a afirmar se um aluno aprendeu ou não, o quanto aprendeu. (GALLO, 2012, p.5).

Mas o que acontece quando, diante de um signo, não conseguimos decifrá-lo? Decepção. Ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela seu segredo/verdade — professores tentando entender o que se passa na cabeça de um aluno, quando ele não quer aprender aquilo que “precisa” ser ensinado. Quando não entendemos o que se passa, quando não há uma explicação razoável ou não conseguimos de imediato associar uma situação a uma verdade, segue-se então a tentativa de colocar algo em seu lugar, de acabar com o estranhamento como se remediássemos a decepção. Mas o que poderia satisfazer? Deleuze nos diz:

> Cada linha de aprendizado passa por esses dois momentos: a decepção provocada por uma interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos.” (DELEUZE, 2003, p. 34).

A decepção, portanto, dá lugar a uma suposta verdade que vem aliviar nosso estado de incerteza. “Esses alunos não gostam de estudar” ou “Ah, professor que é chato”. A atenção do leitor precisa se concentrar nos efeitos da coisa. Interessa pensarmos juntos o que se conecta a partir da decepção. Seriam só respostas claras como estas? Ou haveria também um outro tipo de efeito, mais insustentável que supostas certezas? Afinal de contas, os decepcionamos tanto por aí. Nem sempre escapamos da tormenta assim com tanta tranquilidade. Há

momentos em que perdura a decepção e a inconfortavel insistência de algo vem nos bater a porta. Algo começa a existir e se manifesta através da inocula questão sem resposta. “Mas, afinal, o que é isso?” Se o encontro com algo pode nos desassossegar ao ponto de agitarmos o estado inerte em que nos encontrávamos, se algo não nos entrega uma verdade imediata, é essa, talvez, a condição para que um estado vazio aconteça[29]. Na ótica acerca de escritos de Deleuze (2003): “preferimos a facilidade das recognições […]” (Ibid., p.26), facilidade que é oposta ao pensamento, dado que para isso teríamos que nos esforçar, que experimentar, que nos testar além dos limites da identidade, da representação e da recognição.

Seria o efeito de estarmos tão cansados? A realidade dos números e pesquisas da ciência demonstram as condições de trabalhos em que nós professores da educação básica estamos submetidos. E também os da educação superior — posso senti-los e observa-los sem precisar de uma revisão bibliográfica. Seria por isso que precisamos não dar tempo a decepção? Não deixar que bata a nossa porta por tanto e longo tempo uma questão? Digo, a recognição rápida e anestésica deve acompanhar a prática docente como antídoto a árdua condição de trabalho a que nos emaranha a existência?

O garoto pega uma câmera, tenta realizar um plano em que se põe a entrevistar alguém, logo percebe que há algo de errado, que aquele plano não produz o máximo de força que ele precisa ter. O garoto não entende muito bem o que se passa, não compreende a linguagem do documentário – como alguém que a pouco tempo passou a testar aquela possibilidade naquele lugar. Incomodado por como fazer, ele busca aprender mais, decifra alguns códigos da filmagem, do espaço, compreende a fala do outro como matéria prima para seu empreendimento, se lança a aproximação com outros filmes que assistiu e conseguiu ter algumas ideias, busca um diretor ou um estilo ao qual possa encontrar pistas para sua saga, pesquisa e escuda com seu olhar atento de jovem, conversa com outras pessoas e segue experimentando. Experimenta ainda mais. Decepciona-se. Volta ao campo de sua pesquisa (a escola), liga a câmera, testa uma outra aproximação com outro

[29] Escrevo este trecho em forma de meditações, confesso ao leitor. Não posso precisar cientificamente a ideia. Mas, como sopros de pensamento, opto por compartilhar entre a forma de escrita para que possas julgar se procede assim (ou de outro maneira) a ideia que se apresenta. Seria a decepção um caminho para escutarmos com mais atenção a escola?

entrevistado, instiga-se com a diferença da nova imagem, encontra-se noutra realidade de experimentos. O garoto descobre que o mundo é cheio de mistérios, que é um labirinto em formação e que ele é parte disso. Ele descobre que pode filmar isso e muito o mais. Descobre que pode aprender na solidão de seus movimentos, mas também compartilhando isso com outros, que, assim como ele, também buscam existir.

Há mais uma consideração a se fazer sobre a aprendizagem antes de encerrarmos esse ponto, e, tentar propor outros caminhos à ideia de ponte entre a escola e uma outra educação possível. Diz respeito exclusivamente ao estar *perdido* frente a um *saber* que não se tem. Como naqueles o estado de existência acerca de "vazios" momentâneos, como no caso do imperador — que parece sugerir uma mensagem de meditação sobre nossa questão: "a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos." (CALVINO, 2015, p. 28). Com isso, gostaríamos de considerar algo por meio da experimentação com cinema na escola: perder(-se) é necessário, é importante e é potencialmente um estágio de criação.

Que sentido há, então, em estar perdido? — que possa favorecer o aprendizado. Ana Preve (2013) nos coloca algo sobre perder-se que se assemelha a ideia de uma conquista. A autora salienta: "estar perdido, como sentido afirmativo" (PREVE, 2013, p. 258). Para que a atenção a outros encontros possa se dar além do controle e dos planejamentos, logo, suscetível a conexão com os acasos, os processos. Estar perdido, portanto, como um momento fundamental para que nossa audição e demais sentidos se coloquem em estado de conexão criativa. E completa: "é aprender como experiência de estar no mundo, exposto as intempéries, atento ao que acontece no presente dos encontros […] O perder-se é então o movimento necessário para produzir passagens e caminhos" (Ibid, p. 258). O perde-se, como encontro com o vazio, é uma ponte provisória e frágil que nos direciona para um espaço-tempo incerto.

Como criar passagens? Como apostar numa relação do cinema com a escola como algo que escapa, que se dá através de experimentação num processo muito mais frustrante e incendiário do que de fato amenizador? Acentua Preve, algo

que talvez possa ser uma boa pista para a questão: “Assim, se à noção de perder-se se atribui uma qualidade vital para a educação é esse perder-se que precisa sempre ser conquistado, posto em pauta, problematizado” (Ibid., p. 260). Um perder-se que nos mantém no processo da aprendizagem por muito mais tempo, despreocupados com a “absorção” dos saberes, ao contrário disso, fazer usos e não acúmulos. Distantes de qualquer chegada, sempre na partida para uma outra experimentação. Perder-se, frustar-se, se meter em problemas, são estados que merecem atenção e investimento quando pensamos em cinema e escola. Ou, como nos presenteia o professor Silvio Gallo: “E se o que importa é o processo, vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com essa passagem.” (GALLO, 2012, p.5).

2.8 O cinema sendo também uma tecnologia

(PA) Longe de ser neutra, portanto, a tecnologia é o uso que se faz dela e essa é uma ideia — embora datada em sua gênese, provavelmente impossível de precisar — urgente e crucial no ambiente escolar. Qualquer tecnologia — e isso aparece de forma clara no seu texto — tem o poder transformador de mudar a existência e a experiência humana a partir dos gatilhos de desejo que impulsionam seu uso. Esse pensamento deveria pautar nossos encontros de professores [HTPC] para pensar os jogos de convivência que permeiam nossas escolas.

É comum encontrarmos na leitura dos trabalhos selecionados um tratamento sobre a oficina como uma interessante estratégia de aprendizagem. Em se tratando de oficinas de produção audiovisual, como um movimento para a produção de cinema na escola, essa metodologia pode assumir movimentos muito diversos. Pode, por exemplo, se aplicar através do domínio de uma técnica. Apropriar-se de alguns signos do cinema já conhecidos (luz, enquadramento, teoria dos planos, etc.) e ver como isso funciona na escola tem gerado boas apostas em torno da arte e das tecnologias audiovisuais. O trabalho de Gustavo Tomazi (2015) aparece como uma dessas pesquisas. “[…] dar oportunidade aos alunos de se

apropriarem das tecnologias presentes na sociedade.” (TOMAZI, 2015, p. 5), através de produções de animações, em oficinas com alunos do ensino fundamental I e II, onde o mote é fazer com que eles reflitam sobre as imagens no mundo contemporâneo, por meio do olhar crítico e da produção de imagens. Abre-se caminho, assim, para perceber que não basta apenas querer fazer, é necessário também nos apropriarmos de condições materiais para tal. A crítica acerca da defasagem estrutural escolar é direcionada às possibilidades de acesso e criação com tecnologias digitais. Dessa forma, o autor destaca: “podemos, pois, considerar os alunos como reféns das estruturas excludentes criadas pelas escolas para condicionar os conhecimentos e as práticas educacionais a um modelo limitador das capacidades dos aprendizes” (TOMAZI, 2015, p. 11).

Assertivo em sua colocação, o pesquisador aponta para traços de estrutura material da escola pública brasileira. Isso posto com o cinema no horizonte da lei 13.006, geral percepções que merecem atenção: falta de redes de acesso livre disponível a toda escola; poucas interfaces criativas junto a computadores e equipamentos audiovisuais; falta de plataformas de armazenamento e disseminação rápida de conteúdos com acesso expandido; etc. Apesar disso, os alunos, de um modo geral, estão fortemente munidos dessas ferramentas e não só eles, professores e gestores cada vez mais se utilizam de celulares, aplicativos, câmeras digitais. Então, não estamos de todo tão inválidos, mas, exigentes que somos pela educação com arte e pensamento, temos que saber aproveitar o que se tem e lutar por mais e melhores condições.

São muitos os recursos que participam do dia-dia de cada indivíduo e dos modos como fabricam suas subjetividades. Da cidade ao campo, do quilombo à aldeia, do centro à periferia, celulares, games, TVs, computadores, inteligência artificial, simuladores de realidade, *androids*, APPs, têm atuado de modo cada vez mais intenso e nas suas variadas formas de produção de conhecimento. Concordamos com Tomazi (2015) que é papel fundamental da escola oferecer tais recursos (humanos e inumanos) para que possamos experimentar de maneiras diversificadas, e, pensar com/através das imagens os vários modos de produção desse real instantâneo. Isso não significa treinar as pessoas para um uso “correto” de tais tecnologias — dado que tais usos ainda são ampla discussão em nossa

sociedade —, antes, fazer da escola um lugar onde linhas de experimentação das mais variadas naturezas possam criar ainda mais multiplicidade, e, a partir das práticas sociais já existentes, ganharem novos/outros processos. É preciso pensarmos com a escola o que podemos fazer com tantos dispositivos produtores de imagens.

Migliorin (2015) atenta para algo que nos parece pertinente. Há corriqueiramente uma espécie de fala comum, que aponta a diferenciação entre os indivíduos nascidos na era digital e aqueles que a incorporaram já depois de adultos. Uma fala que instala a ruptura entre tais gerações a partir da relação com o digital. Isso faz parecer que alguns são mais bem-adaptados do que outros, encaminhando questões em torno do mais e do menos, do melhor ou do pior. Uma compreensão e um problema ao mesmo tempo. O que significa “melhor adaptado”? O mais comum seria indicar a tranquilidade em manipular diversas interfaces digitais. Porém, o autor nos alerta sobre esse habitual modo de tratar a tecnologia, como algo que nos afasta de outros entendimentos mais complexos. Colocar a tecnologia de modo tão central não parece ser algo tão interessante quando o que se busca é entender os diferentes ritmos que cada indivíduo realiza em suas práticas tecnológicas.

> Na escola, nos deparamos com alunos que no recreio usavam aparelhos móveis com Internet para jogar, namorar ou consultar assuntos discutidos em aula. Nos deparamos com professores que, no meio da aula, buscavam o celular incessantemente enquanto reclamavam de alunos que faziam o mesmo. Ou, por conta de uma questão de classe, o mais corrente nas escolas em que trabalhamos, são crianças que simplesmente não têm acesso à Internet em seus telefones. (MIGLIORIN, 2015, p. 119).

Ver e produzir filmes, para tanto, não é aqui tomado na ótica do acúmulo de conhecimentos, mas do *estar com* coisas/processos que nos façam querer experimentar, e, estando com, ser parte de uma produção incessante desse real imagético que compõe não só a escola mas o mundo (Migliorin, 2015). Não só de olhar para o mundo como matéria sensível, mas, estar com ele em sua forma digital, de operar com as trajetórias que nos cruzam e com elas inventar outras conexões. Algo que nos coloca diante do problema de uma ética e uma estética, e, de uma política em torno do digital — que inclui acesso, práticas de trocas diversas, produção compartilhada e difusão de saberes, etc.

(PA) Por que não deixamos que nossos alunos utilizem o celular livremente em sala de aula, mas permitimos que o façam ao realizar um filme para apresentar como trabalho avaliativo? Quais são as premissas que nos causam medo aqui? E quando assistimos aos filmes, o que estamos esperando ver no uso dessa câmera que não queríamos que acontecesse caso o aluno filmasse uma aula sem avisar? [...] Alguém disse que, hoje, um grande desafio nas relações humanas é conseguir ser mais interessante para uma pessoa que o celular dela. Imagine essa máxima aplicada a um professor na escola. Só consigo tornar mais interessante fazendo o celular desaparecer. E a câmera que carregamos conosco durante praticamente o dia inteiro é uma tecnologia com o poder de destruição de uma bomba, tanto quanto um poder de criação quando convertida em arte. Como emancipar nossos alunos sem discutir essa relação, mandando guardar o celular e demonizando a tecnologia?

Mas o que seria pensar (com) o digital, nessa perspectiva? Pierre Lèvy adiantava esse assunto já na década de 1990, quando escreveu sobre *Les technologies de l'intelligences* (1990). Ali — o início da disseminação doméstica da internet —, traçando um argumento em que técnica e tecnologia são colocadas em platôs diferentes. Naquilo que podemos definir como a produção do real, "uma certa configuração de tecnologias intelectuais em um dado momento abre certos campos de possibilidades (e não outros) a uma cultura. Quais possibilidades?" (LEVY, 1993, p. 2). O autor propõe o fim da separação entre homem e máquina, perfazendo um complexo de relações onde o nível de funcionamento entre ambos opera inteligências variadas. Que são marcas do momento e das possibilidades técnicas instaladas — temos tido contato cada vez mais com isso através da *Inteligência Artificial*. Ou seja, não é só o modo de pensar, mas o próprio pensamento que funciona a partir das tecnologias — e os diversos usos implicam em variações disso. Algo que o autor vai se referir a partir do termo *ecologia cognitiva* — a ideia de um coletivo pensante de homens-coisas, coletivo dinâmico povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes. (LEVY, 1992, p. 6).

Realizando uma conexão entre esse momento do texto com o do subitem anterior (*o cinema como ponte para se chegar a lugar nenhum*), é possível entendermos que os signos produzidos por esse real (o qual o digital atualiza outros

desejos) e sua decifração, configuram aprendizagens distintas e em escalas de intensidades muito variadas (ritmos). Por que pessoas mais ou menos munidas das mesmas tecnologias funcionam de maneira diferentes? Afirma Levy numa possível resposta: “o pensamento está baseado, em grande parte, na articulação de diversos aparelhos automáticos, sobre a operação conflituosa de faculdades heterogêneas.” (LEVY,1992, p. 101), fazendo funcionar, e, funcionando com “um mundo matizado, misturado, no qual efeitos de subjetividade emergem de processos locais e transitórios” (Ibid., p.101). Logo, aprendizagem e ritmo compõem um amálgama conceitual necessário às experimentações com cinema na escola. Não?

É por isso que insistimos que cada lugar é uma constelação de trajetórias híbridas (MASSEY, 2008). São ritmos os lugares. É nesse sentido que não dá para simplesmente chamarmos de escola sem apontarmos o artigo indefinido um/uma em sua direção — o mesmo vale para o cinema. Cada constelação imprime seus ritmos, faz usos de tecnologias e com elas produz novas aprendizagens. Em cada escola, diferentes grupos de indivíduos se aglutinam em torno de desejos variados, e, dessa maneira, se engajam diferentes em suas produções. Falar do cinema como tecnologia é inventar questões no cerne das subjetividades, é pensar com um real específico — uma escola em seu ritmo — que se realiza com imagens que por ali abrem passagens. Ou, como coloca Migliorin (2015) de um ponto de vista mais prático e interessante: “Como inventar múltiplos ritmos para o trabalho com jovens?” (MIGLIORIN, 2015, p. 151). A essa ideia somamos com outra questão: como inventar ritmos variados também com professores, gestores, funcionários, pais, daquele lugar-escola? Falar de cinema como tecnologia é falar da multiplicidade de ritmos com os lugares, com as pessoas e com as imagens.

Talvez os dois personagens de Calvino sejam intercessores para uma hipótese inicial que gostaríamos de iluminar e perseguir: a de que as aprendizagens do encontro cinema-escola se produzem através dos “vazios”. Ou seja, tudo aquilo que gera incerteza, instabilidade, perder-se, decepção e insegurança, tudo que nos forçam a ter que inventar uma outra maneira de algo diferente existir, merece nossa atenção. Há nisso uma educação possível.

Esperamos que os leitores não estejam cansados demais depois de dois capítulos iniciais, cujo norte foi extrair questões e mapear pistas daquilo que respeitosamente já está traçado no campo de estudos do campo cinema e escola. Essas questões e pistas irão contribuir e participar dos capítulos seguintes. Nosso intuito metodológico de escrita será fazer dessas questões iniciais um tablado para navegarmos em outras direções. Por isso pode o leitor fugir e seguir seu próprio caminho de leitura. Pois tudo que temos apresentado servem há um traçado que não necessariamente é o mais interessante. Apenas apostamos nele. Reforçamos nossa disposição em não responder as questões colocadas, mas continuar pensando com elas. Será comum o leitor observar o retorno em outras palavras das mesmas dúvidas já colocadas. Assim, o que se abrirá nas páginas seguintes tem a ver com o tempo que passamos no campo de pesquisa em uma escola e os muitos "nós" que ela nos presenteou/apertou/produziu**.** É, talvez, o momento mais feliz de nossa escrita.

3. ENCONTROS, DEVIRES E EXPERIMENTAÇÕES

> Repetir, repetir, até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo.
>
> *Manoel de Barros*

A epígrafe já é em si uma linha de leitura para o capítulo. Agora nos dedicaremos a uma aproximação mais direta com o registro das experimentações realizadas. Acreditamos ser possível suscitar parte do processo de criação com imagens em torno dum modo de pensar educação. Nesse sentido, nossa conversa se dará preferencialmente na interface com um filme realizado numa escola pública e, também, com um caderno de campo que se produziu através de uma oficina de produção de cinema. São elementos constitutivos de um processo com imagens, há nisso um conjunto de trajetórias que nos lançaram a conjugar cinema e lugar, necessariamente no movimento de um sobre o outro, e, de ambos sobre nós.

Encontros, devires e experimentações são processos. Peças (partes em conexão) que fazem funcionar um corpo múltiplo — espaços, imagens, palavras, etc. Algo que nos ajuda a entender esse corpo é a imagem do aprendiz de odores, que, pelas palavras de Bruno Latour aparece se faz através de “um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível.” (LATOUR, 2017, p. 39). É com essa imagem que queremos ser lidos. Meio e mundo compartilhados entre si, existindo a partir de possíveis fabricados em meio um processo oscilante e tempestivo. Assim como o nariz do aprendiz, que vai se tornando mais sensível aos odores ao largo de sua experimentação, também é nossa pesquisa, por ir aos poucos amadurecendo alguns entendimentos, bem como acirrando mais detidamente algumas questões, desdobradas através das teses e dissertações já examinadas.

Desde já, gostaríamos de deixar claro aos leitores que nossas experimentações não dizem respeito a um método de produção audiovisual para ser desenvolvido em escolas. Tão pouco trabalhamos nesse sentido. Diferente disso, o que sugerimos são sutis movimentos de criação com o que veio de uma escola, que, podendo ser observadas nesse trabalho, fazem margear outras experimentações tão potentes quanto as que vivemos — intensidades produzidas pelos encontros entre o

cinema, o lugar e seus devires. Assim, não podemos correr o erro de suscitar tais processos como sendo causa e efeito, como se um fosse subalterno ao outro, são em si três operações combinadas — encontros, devires e experimentações —, que tem mais força de pensamento se percebidas em conjunto, coadunadas, costuradas e em interferência de uma sobre a outra. Nossa escrita é uma tentativa de adentrar algumas imagens, lembranças e palavras rabiscadas num caderno de campo. Situações vividas a partir do ano de 2016, atrelada a percepções e afetos produzidos com uma pergunta que vibra: como fica a escola e o cinema quando se encontram?

3.1 Campo da pesquisa

Em 2016, os professores doutores Wenceslao Machado de Oliveira Jr. (orientador desta tese) e Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (parceiro de pesquisa e grande articulador de nossas experimentações), numa busca por entender, pesquisar e inventar formações com a lei 13.006/14, conectou o Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO - da Faculdade de Educação da Unicamp) à Prefeitura Municipal de Campinas-SP. Envolvidos numa tarefa que é no mínimo desafiante: implementar um programa de cineclubes em escolas da rede municipal de Campinas-SP, propondo uma aliança entre a universidade e o poder público municipal, mesclando política educacional, pesquisa e extensão. Como ideia central, visar contribuir para a formação de alunos e educadores a partir de experimentações audiovisuais na escola.

Dessa parceria foi criado o programa *Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola de Educação Básica Municipal*[30], coordenado pelo

[30] Perspectivado a partir do desejo de pensar e experimentar a lei 13.006, numa estratégia operacional com a formação de cineclubes nas escolas, o programa é uma parceria entre a Universidade e a Prefeitura Municipal. Tem demonstrado relevantes resultados tanto aos interesses acadêmicos, quanto às políticas educacionais do município. Envolve mais ou menos umas sessenta pessoas no operacional, entre pesquisadores, gestores, educadores — isso sem considerar o gigantesco número de alunxs. E abrange um leque de cerca de 18 escolas da rede.

CEFORTEPE[31], com esforço na promoção de encontros entre cinema e escola, num viés de colaboração, inovação e formação docente. Por fazer parte desse grupo de pesquisas (OLHO), com uma pesquisa diretamente focada nessa temática, vinculei-me de modo muito feliz e instigante a este programa. Assim, fui convidado para ministrar um dos módulos do curso de formação em cinema para professores, monitores, coordenadores e gestores da educação municipal, e, posteriormente, oferecer ao menos uma oficina de produção audiovisual numa das escolas participantes do programa — ainda, hoje o programa segue forte e dando continuidades as apostas traçadas — claro que é necessário sempre rever coisas e aperfeiçoar. Bem como acompanhar e colaborar numa série de reuniões de gestão e estudos em torno desse programa. O curso de formação foi desenvolvido no Museu da Imagem e do Som (MIS) da cidade de Campinas-SP e foi dividido em sete módulos que duraram cerca de sete meses. A ideia principal era inserir diversos profissionais da rede de ensino municipal em outras possibilidades de trabalho com o cinema na escola, que não somente assistir filmes voltados a algum conteúdo. Para que depois eles pudessem, talvez, formar “cineclubes de criação” nas escolas a quais estão vinculados.

A etapa seguinte ao curso foi a das oficinas. Momento em que pesquisadores da área de cinema e educação atuaram nas escolas, experimentando diferentes processos criativos com imagens. Buscou-se intensificar a formação docente e auxiliar na constituição dos cineclubes nas escolas onde as oficinas foram oferecidas. Todo o processo foi gestado e acompanhado pelo CEFORTEPE, discutido em rodas de pesquisa no grupo OLHO e debatido com as escolas a partir das questões que chegavam. Tanto coordenadores, gestores, formadores e educadores foram remunerados neste programa, de modo que o trabalho das pessoas fosse entendido como dispêndio de tempo e energia profissional, merecedores de reconhecimento e financiamento. Há uma atenção deste Programa em fomentar política pública na educação de modo sério e valoroso, como força de trabalho digna de investimento e atenção. Apesar do dinheiro chegar atrasado, todos foram pagos e as contas todas foram prestadas. Um modo exemplar de

---

[31] O CEFORTEPE é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação da Prefeitura Municipal de Campinas.

demonstração de que o trabalho com educação não se faz de graça, voluntário ou por caridade, muito menos de maneira irresponsável.

A escolha por atuar numa escola já era um desejo nosso e de nosso projeto de doutorado, antes mesmo desse vínculo com o Programa. Antes disso já rascunhávamos uma oficina de produção audiovisual em alguma escola da cidade de Campinas-SP. Assim, o momento em que vimos concretizar a proposta de trabalho com cineclubes, nos sentimos entusiasmados. Como aporte inicial, contávamos com a possibilidade de estar numa escola que já havia nos recebido (EMEF Elza Pellegrine de Aguiar)[32]. Lá, iniciamos um trabalho de conhecimento do grupo docente e discente, da equipe gestora, dos projetos em andamento e das vontades em torno do cinema. Chegamos ali por volta de março de 2016, por um convite feito pela escola ao grupo de pesquisa OLHO. Com a efetivação do Programa *Cinema & Educação - a experiência do cinema na escola de Educação Básica Municipal*, houve um vínculo entre esta política, o trabalho já iniciado nessa EMEF e nossa pesquisa de doutorado. O projeto, então, vinculou-se como parte do Programa, e, por esta ser a escola onde iniciávamos a oficina, a tomávamos como piloto do Programa — parâmetro para outras ações em outras escolas. Discutíamos com frequência nosso trabalho com outros pesquisadores (oficineiros em outras escolas e pesquisadores da área). Ficamos ali por cerca de sete meses, em encontros que em geral aconteciam a cada quinze dias, realizamos um trabalho com a exibição de trechos de filmes do cineasta Eduardo Coutinho. Discutíamos e inventávamos formas de filmar, procurando compreender os modos de pensar documentário através desse diretor. Produzimos um curta metragem com alunos e professores, e, experimentamos conversas e escritos em torno da arte, da educação, misturadas entre questões específicas daquele lugar e da vida que ali pulsava.

Uma breve descrição sobre a escola, que existe desde 1981, e está localizada longe do centro da cidade, na área sudoeste de Campinas-SP, estabelecida no distrito do Ouro Verde — uma região com alta concentração

---

[32] Essa é escola piloto do projeto de cineclubes. Nela, não só a minha oficina foi desenvolvida, mas também uma oficina aplicada com os professores, ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Miranda com apoio de diversos pesquisadores do grupo OLHO. Ainda que essa oficina tenha ocorrido de maneira bastante distinta das demais, as experimentações vividas ali serviram de baliza para formulações e apostas em trabalhos com outras escolas da Rede Municipal de Campinas-SP.

populacional, engendrada num processo de ocupação territorial que ocorreu por volta da década de cinquenta. A escola atende alunos do ensino fundamental I e II, e mantém relações muito próximas à associação de moradores do bairro — sendo a sede desta última localizada ao lado da escola, tendo inclusive um portão interno ligando-as. É uma escola bonita, arborizada e com boa estrutura física. O bairro é um típico bairro de periferia. De um modo geral cercado de habitações simples e paisagens conglomeradas, de estabelecimentos de comércio de bairro e poucos espaços de lazer para uso público. Durante minha caminhada por lá não vi alunos sem professores, observei a equipe de gestão escolar muito eficiente às várias demandas de secretaria e um corpo de funcionários muito prestativo, de gente com jeito simples de falar e histórias interessantes para se contar. Como, por exemplo, a do Sr. João (nome fictício). Um profissional de serviços gerais, que, abordado em um de nossos exercícios de filmagem, nos contou timidamente que se mudou para aquela região na década de setenta, vindo do trabalho duro da agricultura, com pouca formação escolar e muita “sabedoria de enxada”. O homem nos contava sua história numa mistura de alegria e timidez, muito parecido com os personagens do filme *O Fim e o Princípio* (COUTINHO, 2005). Enquadrávamos ele e tentávamos estabelecer algum diálogo. Sr. João tem sessenta e quatro anos e é muito curioso acerca de pessoas com câmeras na mão.

O princípio para começarmos a oficina na escola era muito simples, tendo como parceria dois professores engajados em trabalhar com cinema, o que nos ligou inicialmente. Aportaríamos na vontade deles em estimular o debate sobre cidadania com alunos de nono ano, a partir de filmes que contribuíssem para algumas questões, tanto sobre o tema quanto ao próprio cinema — algo que encontrava território naquilo que tradicionalmente já é um hábito dos cineclubes (ver e conversar sobre filmes, atravessados por um tema central). O que fizemos foi desviar um pouco essa vontade inicial dos professores para um esquema mais aberto, e, assim trazer o ensejo do trabalho para a aposta com o cineclube conforme mencionamos no capítulo anterior; 1) assistir trechos de filmes (ao invés de filmes inteiros); 2) conversar sobre o que assistimos, traçando ligações com questões do cotidiano daquela escola; 3) produzir vídeos a partir dessas questões, engajados no documentário como forma de criar imagens; 4) conversar sobre essas produções.

Assim, traçávamos com a escola um mecanismo cineclubista que era uma aposta do Programa e do trato com a lei 13.006: assistir, conversar, produzir.

O grupo era formado por mim, os dois professores e cinco alunos de nono ano. Havia também a equipe gestora da escola em assistência. O CEFORTEPE e o Grupo OLHO. Uma aluna foi transferida da escola logo nos primeiros encontros e outro aluno não quis mais participar, logo, ficamos seis pessoas constituindo o grupo mais próximo — a direção da escola retirou o aluno por um tempo da oficina por questões disciplinares, ele até retornou em um encontro, mas logo depois não quis seguir mais adiante. Nossos encontros ocorriam num laboratório de informática, equipado com data show, computador, equipamento de som e ar condicionado. Além disso, eu dispunha de uma *handcam*[33] (de meu uso particular) e dos celulares dos participantes. Os computadores da escola não possuíam um editor de imagens, fato que nos levou a tomada de decisões importantes (tratadas mais adiante). Haviam também algumas câmeras de uso da escola. No entanto, elas não eram passíveis de serem utilizadas, por não funcionarem adequadamente. Esta era a estrutura material e humana da oficina.

3.2 Eduardo Coutinho e Doreen Massey: intercessores para uma pesquisa

> O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artista – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim:

---

[33] Câmera de vídeo de mão que registra imagens e som em alta definição.

> sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê.
>
> *Gilles Deleuze*

Os intercessores são os mobilizadores do pensamento (DELEUZE, 1992) e eles são fabricados, logo, é necessário imaginarmos uma espécie de máquina em que a produção seja também outras máquinas. Máquinas de máquinas. Não há produção sem que haja necessariamente intercessores. A partir deles é que nos emaranhamos na/pela *diferença*. Pode-se dizer, assim, que sem os intercessores o pensamento não age, não inventa, não cria. Neste sentido, é através deles que formamos um povo (que falta). Que os problemas ganham mobilidade, trânsito, variação. Eduardo Coutinho produz filmes, Doreen Massey produz escritos acadêmicos. De modo deliberado podemos afirmar que ambos contribuem para pensarmos a produção de um lugar. Contribuem também para formularmos um argumento em torno da educação com cinema. No caso do cineasta, as operações que realiza com o documentário fazem emergir imagens que enfatizam o cinema como uma *arte produtora de encontros* (COUTINHO, 2013). Já à geógrafa e pesquisadora inglesa interessa mais a criação por meio de escritos, evocando questões em torno de uma *outra política da espacialidade* no território da geografia (MASSEY, 2008). Vejamos como estes dois intercessores procedem. Em grande medida, forjamos aqui um encontro entre eles que para algo que nós é proposital, pois queremos roubar-lhes algumas engrenagens: fazê-las funcionarem num outro tipo de problema, aqui, concernentes à relação do cinema com a escola.

Eduardo Coutinho tem uma obra cinematográfica de importância, tanto para explorarmos o campo do cinema documentário, quanto para pensarmos outras versões do Brasil, produzida através do documentário de entrevistas — através da palavra de um outro que se legitima diante da câmera. O documentarista é um agente concreto de produção de enunciados. Seus filmes são um agenciamento da matéria-mundo através palavra filmada. Mais do que personagens que dizem de si, expõe as fronteiras do documental e do ficcional através das imagens. É possível pensarmos diversos métodos de trabalho desse diretor ao longo de cerca de sessenta anos de carreira cinematográfica. Sua biografia é vasta, e, sua produção compõe um universo documental e ficcional, escritos e pensamentos diversos,

acerca de cultura popular, cinema, televisão e vida cotidiana[34]. Porém, ao ir por um caminho de análise metodológica da produção coutiniana, corre-se o risco de cairmos em certas definições que poderiam nos aprisionar às classificações desnecessárias. Ao contrário disso, nos parece potente destacar no trabalho desse diretor um estilo que varia ao longo do tempo. De regras e acordos realizados a partir do que ele persegue no momento em que decide fazer um filme. Não dá para falarmos de um estilo coutiniano em sentido fechado, a não ser que pensemos estilo como variação, como diferença que se reproduz. Um estilo que escapa num próximo filme e se faz outro a medida que outras questões surgem. Como salienta Ana Godinho (2007) "O estilo não é uma criação psicológica individual […] ou uma 'forma' (pessoal) de um conteúdo (a forma de uma escrita, por exemplo) […] [é] uma 'linha de variação contínua'". (GODINHO, 2007, p.36). Assim, não nos apropriamos deste cineasta com foco em descobrir um jeito de fazer cinema aplicado à escola. Ao contrário, nosso intuito inicial foi levar alguns filmes para assistir e conversar, apostando neles como imagens ativadoras de processos com cinema na escola — como se o jeito de fazer filmes ou os temas que impulsionam a produção viessem a partir das experiências com o lugar.

Tendo em vista o "foco espacial" da pesquisa e suas potencialidades para se pensar o encontro do cinema com cada escola específica, gostaria de chamar atenção aqui para um traço desse estilo, muito presente em seus filmes, e, que sugere uma espécie de "marca" deste diretor. Ou seja, apesar de não ser uma regra fixa, ela aparece como uma escolha deliberada do criador em boa parte de seus projetos. Trata-se da locação como uma *prisão*.

Em uma entrevista concedida a revista *Sexta-feira*, Coutinho nos dá evidências acerca de seu trabalho no documentário: "O engajamento que há nos meus filmes é uma tentativa de conhecer as razões e versões que andam por aí." (COUTINHO apud SEXTA-FEIRA, 2013, p.227). Esse aí, a princípio tomado no seu sentido extensivo, não é qualquer "aí", mas um "aí" determinado e delimitado — uma favela, um lixão, uma escola, um edifício, uma comunidade no sertão da

---

[34] Eduardo Coutinho foi cineasta e jornalista, considerado por muitos como um dos maiores documentaristas da história do cinema brasileiro, nasceu na década de 1930 em São Paulo, e morreu em 2014 na cidade do Rio de Janeiro assassinado a facadas pelo próprio filho. Entre outros trabalhos destacados de sua carreira estão os documentários *Cabra marcado para morrer* (1984), *Santo Forte* (1999), *Edifício Master* (2003), *Peões* (2004), *Jogo de Cena* (2007) e *As Canções* (2011).

Paraíba, um teatro, a TV aberta brasileira. Acontece que esse “aí” (a locação), ao encontrar-se com a presença de Coutinho e de sua equipe, ganha outros contornos intensivos, acumula novas trajetórias (a experiência de performar para a câmera, por exemplo). Esse “aí” multiplica sua composição espacial ao acionar novos/outros problemas, ao ter que negociar e inventar para si outras realidades/espacialidades. Processo que se dá principalmente entre uma equipe que traça um plano inicial de entrevistas, um entrevistador que realiza perguntas em loco, um operador de câmera que filma com alguma “liberdade”, alguém que narra uma história (personagem) e um grupo ou uma dupla que monta o filme no final (na maioria das vezes com participação do próprio Coutinho).

Nesse processo, o diretor faz uso de uma regra que quase sempre está presente: ele escolhe um local e um prazo para filmar, essas duas condições o forçam a negociar um tempo e um espaço necessariamente (formam sua prisão). Agir em conexão com todo um resto casual que circula, para além daquilo que é possível saber antecipadamente acerca de uma localidade em que o filme acontece — o que é uma favela, o que é um lixão, um teatro, uma comunidade no sertão, etc? Filmar para ele é a possibilidade de conhecer algo novo e este conhecer se faz sob certos limites. Mergulho e profundidade, duas projeções do trabalho de Eduardo que o faz ser tão interessante ao espectador. Por isso, quando interrogado em outra entrevista, em que fala sobre o filme *Edifício Master* (COUTINHO, 2002), por exemplo, ele diz: “O que é bom em uma locação só? A possibilidade de se aprofundar. […] Tenho que criar uma prisão […] Tenho que filmar aqui e nesse prazo.” (COUTINHO apud CONTRACAMPO, 2013, p. 283). Tal regra pode ser tomada como uma marca, e, talvez seja o ponto de partida para outros traços de um estilo que nunca permanece o mesmo, que alterna de acordo com a presença de novas exigências em relação a outras que são mais flexíveis.

Há uma hipótese nossa sobre o trabalho de Eduardo Coutinho que aparece através de seus filmes e que nos chama a atenção: ele escolhe um limite (prisão) para rompe-lo através do filme. É como se filmar fosse a possibilidade de ir além da prisão inicialmente estabelecida. Pode ser o limite do documentário, da cultura ou da palavra. Para nós o que pulsa mais em seu trabalho é o trato com o extensivo espacial e as intensidades produzidas pela palavra através da imagem. Justamente por que esse limite parece mover-se com a presença do cinema,

acionando no extensivo o que de mais intensivo pode haver: devires. Fazendo com que o extensivo (pessoas, muros, cercas, palco, sala, quarto, fazenda, lixo, mesa, poltrona, casa, etc.) exista na composição com a palavra falada, pela presença de uma câmera que filma e um entrevistador velho, curioso em ouvir. Assim, introduzir uma câmera, uma equipe, um desejo de filmar pessoas, é, objetivamente inserir outras versões (n)daquele lugar desdobrado em imagens. Lugar tensionado por negociações que não estavam postas, pela câmera, pela presença da equipe, através dos olhares curiosos que procuram entender o que se passa.

Quando Coutinho filma no lixo, por exemplo, uma questão que vai permeando o filme é: como filmar pessoas em um lugar que a presença da câmera é produtora de constrangimentos (pra quem filma e pra quem é filmado)? Este é o mote em *Boca de lixo* (COUTINHO, 1994), e, que para José Carlos Avelar desperta uma questão interessante: "[…] como filmar o infilmável?" (AVELAR, 2013, p.536) — a mesma questão poderia ser feita para um filme produzido na escola? O que nos parece crucial no trabalho desse diretor e que faz conexões fundamentais para esta pesquisa, é como esse lugar em que o documentário se instala também se movimenta junto. Partimos disso para dizer ao leitor que a escola foi nossa *prisão* e a oficina nosso processo, tínhamos um tempo e um espaço extensivo para estar, desejávamos assistir alguns filmes e conversar sobre; isso foi o que nos sedimentou e empurrou ao mesmo tempo.

A escolha espacial (a locação), portanto, é uma estratégia central nos filmes de Eduardo Coutinho. É a prisão onde os encontros se dão e que o diretor se força a habitar enquanto filma. Nos parece que, ao criar sua prisão, ele o faz para escapar de outra: de um tipo de cinema como linguagem representativa do espaço (como nos casos dos documentários da *Discovery*, por exemplo). É nesse sentido, de fuga de um modo já estabelecido de conceber o espaço e a imagem, que vemos correspondências com a obra de Massey (2008). Escapar:

> daquela constelação de conceitos em que ele [o espaço] tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade … caráter vívido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora. (MASSEY, 2008, p. 35).

Vejamos então como isso pode reverberar também através dos escritos da geógrafa. Ainda que o faça em outro campo de conhecimento e combate (o da ciência e da academia), é sugestivo imaginar uma maneira desses criadores se encontrarem. O que acha o leitor? No capítulo cinco deste livro, intitulado *A vida no espaço,* Doreen Massey (2008) dedica-se naquilo que é central de seu combate teórico: “O argumento aqui refere-se à necessidade mútua de espaço e tempo. É em ambos, necessariamente juntos, que repousa o caráter vívido do mundo.” (Ibid. p. 90). Para compreendermos tal argumento e suscitá-lo como uma boa proposição em torno da escola como *lugar*, devemos nos debruçar com maior cuidado nas referências desta autora, e, concentrar no trato especial que ela dá a alguns de seus intercessores centrais.

Habitualmente citada e explorada, a obra do filósofo Henry Bergson (*1859 †1941) aparece frequentemente de modo importante no debate traçado pela autora. Um problema enfrentado por Bergson e acionado por Massey é: como pensar o tempo (*duração*)? Como pensar o tempo não dissociado do espaço? ou melhor, como “injetar temporalidade no espacial?” (Ibid.,p.89). Esta parece ser a principal investida conceitual. Bergson enfrentou a teoria acerca do tempo embasado principalmente pela teoria das *multiplicidades* de Bernhard Riemann (*1826 †1866)[35] — uma preocupação teórica que atravessará os círculos de ciência e filosofia do início do século XX. Deleuze (2012), em seu livro *Bergsonismo* cuidará de apontar o quanto o problema das multiplicidades está na obra bergsoniana como suporte para formulação do conceito de *duração*:

> a duração [o tempo] é sempre o lugar e o meio das diferenças de natureza, sendo inclusive o conjunto e a multiplicidade delas, de modo que só há diferenças de natureza na duração — ao passo que o espaço é tão somente o lugar, o meio, o conjunto de diferenças de grau. (DELEUZE, 2012, p. 26).

A partir desta proposição ele constrói não somente as bases para atribuir ao tempo (duração) uma espécie de multiplicidade continua, da qual as mudanças

---

[35] Para Riemann, as coisas poderiam ser classificadas em dois tipos de multiplicidades, a saber, as que são determinadas em razão de suas dimensões e as que são determinadas em razão de variáveis independentes. A primeira delas é a "multiplicidade discreta ", caracterizada pela definição de um principio métrico entre as partes que a compõem; O segundo tipo de multiplicidade e denominado "multiplicidade continua", pois ela encontra o seu principio métrico não nas partes de seus elementos, mas em outra coisa, como em fenômenos ou em forças que agem nessas multiplicidades, portanto, não no espaço, mas no tempo.

operam por diferenças de natureza, o faz também de modo a opor tempo e espaço segundo a diferença entre os dois tipos de multiplicidades (uma discreta e outra contínua). Tal pensamento será perspectivado na obra de Massey (2008) como tributo à afirmação de que caberia ao tempo o dinâmico, o *continuum*, e, ao espaço, caberia a representação, o localizável, o inerte, a superfície onde o tempo se dá (duração). A autora expõe: “Não é tanto porque Bergson ‘despriorizou’ o espaço, mas porque, na associação do espaço com a representação, ele foi privado de dinamismo e, radicalmente, contraposto ao tempo.” (MASSEY, 2008, p.45). Nesse sentido, o projeto de Massey (2008) é um ato político e teórico de coragem, e, também de concretização em relação a algo que Deleuze (2012) já preconizara em forma de crítica, quando escreveu em 1966:

> Se as coisas duram, ou se há duração nas coisas, é preciso que a questão do espaço seja retomada em novas bases, pois ele não será mais simplesmente uma forma de exterioridade, uma espécie de tela que desnatura a duração, uma impureza que vem turvar o puro, um relativo que se opõe ao absoluto; será preciso que ele próprio seja fundado nas coisas, nas relações entre as coisas e entre as durações, que também ele pertença ao absoluto, que ele tenha uma ‘pureza’. Vai ser essa a dupla progressão da filosofia bergsoniana. (DELEUZE, 2012, p.42).

Doreen Massey assume tal desafio de modo enérgico, e, a partir de três proposições elementares, desenvolve ao longo de seu livro uma crítica que recoloca as bases do pensamento geográfico: 1) reconhecer “o espaço como produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno.” (MASSEY, 2008, p.29); 2) “Se o espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos.” (Ibid.,p.29), logo, o caráter político do lugar repousa nessa inevitável contingência de “viver juntos”; 3) pensar a produção do lugar através das infinitas negociações, portanto, “reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. […] o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora.” (Ibid., p.29). O embricamento destas três ideias nos colocam noutra ordem de problemas sobre o espacial: não só apontar o espaço como uma multiplicidade discreta, localizável, extensiva, mas, sobretudo, de perceber que sobre essas multiplicidades discretas dá-se outro tipo de multiplicidade (contínua), a qual não pode ser dissociada da primeira. Portanto, uma sendo constitutiva da outra, espaço e tempo juntos. Assim, a força política de sua obra

repousa sobre a ação de: “contribuir para um processo de libertação do espaço de sua velha cadeia de significado e associá-lo a uma cadeia diferente, na qual pudesse ter, particularmente, maior potencial político.” (MASSEY, 2008, p.89).

Apoiado nisso, nos arriscamos em juntar cineasta e geógrafa, conectando o pensamento de um com o outro, para tomar o *lugar* a partir de seus encontros e o cinema como mais uma trajetória da constelação de trajetórias heterogêneas. Como enfatiza o cineasta: “Toda filmagem é uma negociação diante da câmera” (COUTINHO apud MESQUITA, 2013, p.245). Com um olho nesta citação e outro sobre o nosso caderno de campo, nos interrogamos: quais negociações vividas pela oficina emergiram? Qual cinema foi possível haver em meio ao que tínhamos? Assim, nos parece ser esse o principal elo entre Eduardo Coutinho e Doreen Massey, o de sugerir (a seus modos) a importância de pensarmos o lugar na ótica dos vários encontros que ele (des)articula. Encontros que efetivam conexões e tensões, que forçam negociações e deslocamentos, que inventam outras composições.

Adotamos a perspectiva do espaço como esfera da heterogeneidade, para dela extrairmos aquilo que mais nos interessa na relação do cinema com a escola: as negociações inevitáveis entre trajetórias heterogêneas e copresentes. É nesse sentido que nos engajamos tanto com filmes e escritos de Coutinho (e também seus correspondentes), quanto com a obra de Massey (2008), para conseguir perceber quais negociações também a escola imprimi ao cinema, dado que essa contaminação é mútua. A produção de um sobre o outro e seus devires, e, da oficina como lugar privilegiado por experimentações que funcionam como estímulos para inventarmos outras percepções cine-espaciais. Negociações de um ver, conversar e produzir filmes (mas não só). De bastidores e acordos que atravessaram nossos encontros com aquele lugar (escola) em movimento, que nos fizeram injetar ainda mais heterogeneidade no processo com imagens e tensões da vida naquele lugar. Negociações do olhar jovem com os signos escolares que passaram a conjugar ideias sobre a escola como lugar de disputas e criações. Negociações da câmera com um espaço escolar, da câmera com os jogos de poderes que ali criam trajetórias outras, da câmera com a forja de técnicas de filmagem (negociação ética e estética), em meio a circuitos de riscos com a imagem e a juventude. Negociações entre humanos e não humanos. Negociação na

montagem de um filme que insistia em existir. Negociações por toda parte, e, em cada uma delas, a produção de tempos (momentâneos) e espaços distintos. A produção infinita do lugar como eventualidade (Massey, 2008).

3.3 A oficina

Ao tratarmos da oficina, gostaríamos de exprimir ao leitor um pouco do que sentimos através das vivências no campo dessa pesquisa. O faremos na aposta com uma escrita convergente de imagens e amizades. Apostamos numa dimensão que é menos a da explicação e mais a de composições felizes. Por isso, decidimos amistosamente enviar trechos do diário de campo a “amigos-personagens”. São entes queridos que por muito tempo tem me acompanhado, e, que vibram nas linhas desse trabalho como autores subjacentes. Amigos que em muitos momentos tornaram-se confidentes, ouvintes, interlocutores das narrativas que virão a seguir. Trazê-los ao corpo da escrita é uma agradável possibilidade de diálogo e fabulação[36]. Nos colore com tons de crônica e ficção. Aplicam-se aos fatos e observações tão relevantes quanto qualquer filósofo ou cientista da área, tão inventivo quanto qualquer outro devaneio que nos invade. Escrever é sempre um movimento delicado. Momento raro. Exige solidão. Esperamos que agrade ao leitor tanto quanto nos anima.

3.2.1 Carta enviada a um amigo surfista, acerca dos registros dos dias 30 e 31 de março de 2016.

Gostaria que o amigo observasse minhas anotações e as comentasse como quiser. Não darei pistas, apenas esses escritos soltos (é possível que

---

[36] Preservamos a pontuação, as repetições, os erros gramaticais, de digitação e de concordância dessa troca de mensagens, uma vez que esses erros fazem parte dos contextos de escrita – cadernos de campo e cartas — onde a escrita flui com outras intensidades e cuidados.

relacione com algumas de nossas antigas conversas). Sinta-se à vontade para criticar, opinar e sugerir. Estou ansioso por suas impressões.

Rascunho do primeiro encontro na escola Elza Pellegrini de Aguiar 30/03/2016.

A partir de trechos de um filme de Eduardo Coutinho conversar com os participantes da oficina sobre as impressões deles acerca dos métodos do diretor, das imagens no filme, das questões que eles possam suscitar-ligar com a escola. Perseguir a questão "o que é uma oficina?".

Filme ***Theodorico, imperador do sertão (1978)*** *escolhido para o primeiro encontro.*

Talvez eles (os alunos) coloquem questões interessantes a partir da relação com o personagem Theodorico e a escola.

"De todos os personagens que Coutinho filmou até hoje, Theodorico é o único que pertence à Elite brasileira." (LINS, 2007, p.23)[37]." … um movimento em direção ao mundo e ao outro, um tipo de interação que quer 'entender' as razões do outro, sem lhe dar necessariamente razão …" (Ibid.,p.23).

** esquecer de si para escutar o outro (o espaço).*

"O que interessa é a visão de mundo do personagem, o ponto de vista específico que ele tem sobre o mundo e sobre si mesmo." (Ibid., p.24). Este

---

[37] Nota do pesquisador. Consuelo Lins trabalhou com Coutinho em *Edifício Master* (2003

seria o principal dispositivo[38] de Coutinho? Fazer do personagem um intercessor para dirigir a câmera. Deixá-lo no comando, deixá-lo no poder de produção das imagens (o que pode ou não ser filmado). O filme nasce na montagem, é na montagem que Coutinho dá o tombo no Major.
Trechos pré-selecionados: (min. 17 a 25; min. 29 a 45; min. 47:50 até o fim).

Primeiro encontro 31/03/2016.

Apresentações e conversas iniciais sobre possíveis: ver trechos de filmes de Coutinho e Conversar. Perguntei se eles conheciam Eduardo Coutinho. Me responderam que não. A partir do filme escolhido nós conversamos muito, apontando coisas que os participantes achavam interessantes. Indicando um pouco da história do diretor e de seus principais filmes.

Um dos alunos (E) disse: "ele deixa o cara falar a vontade, e não se sente mal por isso."

Uma das alunas (N) colocou: "como pode? o cara [Major] é um baita machista?"

Passei boa parte da conversa indicando, provocando, me colocando na posição de professor que conhece o trabalho de Coutinho, que pode dar aos participantes condições de acessar questões no filme (uma falta de tranquilidade, misto de ansiedade de minha parte).

---

[38] O conceito de dispositivo aqui é utilizado em consonância com a definição de *estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo*, formatado por Migliorin em um artigo: "O dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e, a esse universo, acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.). O dispositivo pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais: a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra. O dispositivo é uma experiência não roteirizável, ao mesmo tempo em que a utilização de dispositivos não gera boas ou más obras por princípio." Disponível em: <http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>. Acessado em: 12/06/2017. No *livro Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*, Cezar define dispositivo de um modo muito simples e que nos ajuda a compreender melhor como produzir imagens na escola, "Diria que o mais importante da noção era a ideia da criação de regras que colocavam uma certa situação em crise e demandavam gestos de criação." (MIGLIORIN, 2015, p. 78).

Gostaria que eles tentassem exercitar com as câmeras dos celulares algumas imagens. Mas não deu tempo. Preciso falar menos e deixá-los experimentarem mais. Falei demais.

Eles saíram (em pares) para alguns exercícios com celulares: tentar entrevistar alguém na escola, testando algumas formas de filmar que eles tenham identificado no filme. Saíram tarde para este exercício.

Exercício um

Faxineiras, cozinheiras, crianças
Por que vocês escolheram entrevistar essas pessoas?
(M): "Porque elas poderiam dizer coisas inesperadas."

Exercício dois

Filmam dois garotos pequenos (+- 7 anos), em Plongee. Os meninos estão tímidos e falam pouco para a câmera.

(E e G): "Ah, eles não falam direito. Ficou ruim."
Eu pergunto por quê?
(E e G): "Sei lá, acho que ficaram com vergonha."

A percepção de que nos filmes de Coutinho os personagens falam de um modo interessante parece ter sido um primeiro contato com o estilo desse diretor. Apesar disso não ser apontado por mim no primeiro encontro, eles se conectaram a fala dos personagens por esse caminho. Querem fazer falar os as pessoas no exercício.

Exercício três

Duas alunas (N e C) entram na sala dos professores com um celular filmando e perguntam a um grupo que lá se reuniam: "Posso fazer uma

pergunta? Como é trabalhar aqui?" Silêncio constrangedor de dez segundos, até que uma professora responde: "É bom trabalhar aqui, por causa das pessoas bacanas."

Em sala, assistindo o trecho, apareceu a questão de como seria entrevistar só a professora que falou? Perguntar a ela por que ela respondeu aquilo. Perguntar mais detalhes sobre trabalhar naquele lugar. Como seria entrevistá-la se ela estivesse sozinha? Gostamos (alunos + pesquisador) de pensar nisso.

Fim da oficina. Despedida. A professora que acompanha a oficina chega em mim e me fala: "é possível que eles tenham associado algum professor ao major Theodorico, mas isso ainda não está claro". Eu respondo que senti que eles buscaram a palavra, que queriam fazer falar.

Criamos um grupo no Whatsapp para que eu pudesse acompanhar melhor algumas questões dos estudantes, indicar algumas entrevistas de Coutinho no Youtube, enfim, poder sugerir coisas interessantes relativas ao cinema enquanto não estou na escola (já que voltarei só daqui a quinze dias).

O que é uma oficina?[39]: Resposta do amigo surfista acerca dos registros acima, dos dias 31 e 30 de março de 2016.

Fala brother, belleza?Hehehehehehe. O que você me envia é doido demais, principalmente a pergunta "o que é uma oficina?". Vamos lá! Está claro, pelo menos para mim, que há uma vontade sua de se desfazer da posição de professor — daquele professor mais tradicional, o qual nós dois por termos estudado no mesmo colégio nos lembramos muito bem (o professor que transfere aos alunos

[39] No capítulo de minha dissertação de mestrado intitulado *O papel do professor militante/intercessor: saber alguma coisa só serve enquanto ferramenta para enfrentar a diferença*, detenho-me acerca da oficina como algo que busca mais do que ensina. BELLEZA, E. *Desacostumar os olhos: experimentando (em) vídeos/espaços/poesias.* Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014. Nesse sentido é importante destacar que para essa pesquisa o termo oficina refere-se a processos de experimentação com imagens, num contexto de composição com acasos, desvios e problemas.

aquilo que ele acredita que não se sabe e que precisa ser conhecido por todos). Sinto que transferir saberes aos outros não é a sua onda. Certo?

É difícil definir um plano de trabalho, né? Quando fazê-lo parece uma perda da potência com toda carga de casualidade que virá. Prefiro pensar na oficina como um processo que vai criando um corpo de confiança entre os participantes e permitindo o que vier. Tipo deixar rolar, saca? Mas, não dá para simplesmente chegar lá e ver o que acontece, brow. Tem que ter uma estrutura mínima, tipo uma embarcação, tá ligado? Para poder iniciar uma entrada numa corrente, para gerar algum balanço.

Como fica nítido em seu relato, você cai na armadilha de falar demasiadamente sobre o filme que escolheu para o primeiro encontro — me lembrei que você sempre fazia isso comigo e eu sempre lhe disse que era tornar o cinema uma experiência muito acadêmica (risos). Era como se acreditasse que, por estar levando um diretor fora do repertório deles, você tivesse que dar mais elementos teóricos para sustentar seu projeto de cineclube. Se eles dissessem "não gostamos e queremos outra coisa", vixi! Seu projeto inicial estaria arruinado (o que seria muito interessante para mim, que admiro seu trabalho e gosto de ver você desviado). Você tentou seduzi-los através da fala (típico de um educador), saquei isso. No fim, me pareceu que eles gostaram e te aceitaram.

Quando o elemento da produção é parte do cineclube, várias são as novas composições que atravessam o ver e o conversar com as imagens. Isso tem sido frequente em sua busca e é algo que você já me contou em outras cartas. Por exemplo, o fato da juventude estar imersa em um universo de produção imagética, conectada com a mídia e com o cinema de massas. Mas também com plataformas de difusão rápida, de circulação ampla, produções associadas às redes sociais e expectativas diversas sobre recepção. Os jovens são sedentos por produzir imagens. A galerinha tá surfando com o celular (risos). Mas não só, eles também desejam acompanhar essas produções na internet, ao mesmo tempo que são constantemente educados a perceber as imagens como representação, entretenimento, publicidade, verdade.

Deve ser comum em oficinas audiovisuais um cuidado com a produção, tipo municiar tecnicamente os caras pra depois eles fazerem. Tipo assim, quando ensino uma criança a surfar também fico bolado em passar alguma técnica, ainda que na prática o que eu veja é uma composição corporal com a água, sem que uma técnica pré-definida seja fundamental para sustentar a experiência que se apresenta. Isso é algo importante pra você pensar, brow. Você perde (talvez) um bom tempo tagarelando pros caras, buscando ensinar sobre o diretor que pesquisa. Há dúvida sobre encontrar a medida certa entre conversar e experimentar mais, isso aparece logo de início como um problema a se enfrentar. Para sua sorte, mano, muito tempo havia para outros arranjos e novas tentativas.

Imagino que seu trabalho com a oficina na escola aconteceu no contraturno dos alunos — algo que deve diminuir consideravelmente o número de participantes (pensei isso devido você citar poucos deles). Com um grupo reduzido você perde na quantidade de pessoas, mas ganha na concentração e na conversa sobre as produções e seus riscos. Muitos participantes significam muitas produções e quase sempre não se consegue conversar muito — quando dou uma oficina de surfe para crianças sempre defino no máximo quatro participantes, o mar é muito danger, exige respeito e coragem, tem que ficar bem sintonizado, imagino que seja assim também com a câmera e com tudo que ela envolve na escola. Deve ser "osso" esse lance de filmar num espaço tão vigiado, né? Louco isso.

Ao longo de seu trampo você pode ver e rever várias vezes as produções dos participantes (me lembro de você falar disso em algum momento). O que não te aliviou de tensões, tretas, paradas para ter que conversar e ajeitar as coisas. Normal. Assim é uma oficina. Poucos participantes não significa mais controle mas certamente envolve uma intimidade necessária, de observador que interage e faz boas intervenções. Grupos maiores talvez exijam uma estrutura maior (mais oficineiros, mais equipamentos, mais documentos para assinar). Sei que disso você não curte muito.

A escolha do primeiro filme foi ótima, man. Pensei por um momento que você com sua mania de historiador quisesse começar por um dos primeiros filmes do Coutinho, e, depois ir trazendo produções mais recentes. Pensei isso porque você

começa com um filme da época que ele trabalhava na Rede Globo (1978). Imagino você fazendo isso (risos). Uma aposta para que depois pudesse fazê-los notarem as diferenciações nos modos de filmar (ao longo de outros filmes que fosse apresentando). Acredito não ter sido esse o caminho que se desenrolou, ao contrário, a força desse filme aparece nas relações possíveis que ele faz com situações que ali na escola acontecem, mas, que você talvez ainda não as conhecia. Me parece um bom filme para os guris lhe apresentarem o lugar deles — fui assistir o filme depois de sua carta e tudo nele ganhou novos sentidos para mim, aliás, muito da hora eu poder revisitar filmes que já vi, animado pelo seu trampo. Isso sugere um bom material para a produção de documentários na escola, né?.

Uma oficina pode ser o quer que queiramos, mano, a depender do que se busca, tá ligado? Você buscava muito pouco, ainda que a força disso estava menos nas quantidades e mais nas intensidades: assistir filmes de Coutinho e ver o que virava em termos de produção de imagens e conversas. A oficina é um local de experimentação de processos, acho que é isso, mas, mesmo assim, alguma estrutura navegante é necessária e almejável. A oficina como uma embarcação (uma prancha) que a gente habita temporariamente. O tipo de embarcação que dá a capacidade de flutuação. Isso importa, mas, o balanço e a deriva estão por conta do oceano. A espera de uma corrente ou mudança no tempo para seguir um fluxo é um saber-paciência importante, meu velho. Me lembro de ler em algum livro de filosofia algo sobre o surfe, acredito que faça alguma conexão com sua questão sobre o que é uma oficina: "Os surfistas dizem: concordamos totalmente, pois, o que fazemos? Estamos sempre nos insinuando nas dobras da natureza. Para nós, a natureza é um conjunto de dobras móveis. Nós nos insinuamos na dobra da onda, habitar a dobra da onda é a nossa tarefa." (me perdoe a falta de norma para a citação, não estou adequado)[40]*. Concordo plenamente. E acho que o surfe é uma boa pista para você entender melhor sua oficina. Sua oficina flutuou e, em algum lugar na sua memória ela ainda flutua. Não deixe de olhar por entre os buracos de sua embarcação, não deixe de notar os sentidos e as conexões que ela realizou com*

---

[40] Ver PARNET, C. Abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acessado em 03/04/2017.

aquilo de mais frágil que a fez existir. Espero poder ter ajudado em alguma coisa, afinal de contas, sou apenas um surfista interessado em educação.

3.2.2 Carta enviada a uma amiga atriz, acerca dos registros dos dias 05 e 14 de abril de 2016.

*Querida, tudo bem? Poderia dar uma olhada nesse material referente a meu diário de campo? É uma passagem escrita e um pequeno filme produzido na oficina. Gostaria de pensar uma questão com você: acha que o filme **Jogo de Cena** poderia agir na produção audiovisual em ambiente escolar?*

Diário de campo na data 05/04/2016.

Na noite passada um dos participantes escreveu em nosso grupo de mensagens: (G) "não sou muito fã de documentário, gente. É que sei lá, eu gosto mais de dramas, sabe? Acho que é porque faço teatro."

Alguns comentários em defesa do documentário surgiram, inclusive meus. Um participante (N) assinalou: "Gosto muito dos documentários da Discovery Channel, documentários sobre pessoas nunca me deu interesse, porém, não custa nada ver, pode ser interessante."

Esse fato (as mensagens) dispararam em mim a vontade de seguir a sugestão de (G), em relação ao drama e o teatro. Pensei que poderia-mos experimentar entrevistar alguém narrando um drama, ou alguém interpretando o drama de alguém, sei lá. Usar a história de alguém como matéria-prima para a produção. Como em Jogo de Cena (COUTINHO, 2007).

14/04/2016.

Abertura da oficina (09:30) com uma conversa sobre degustar filmes que estão fora do nosso repertório habitual. Usando o exemplo da culinária, chamei a atenção deles para que experimentem filmes de Eduardo Coutinho como se fossem espetinhos de escorpião. Ao invés de se manterem alimentados pelos hábitos comuns hollywoodianos. Eles parecem entender a mensagem, e se disporem com o cinema que lhes apresento. Assim, busquei sinalizar o quanto filmes documentários desse diretor podem ser desconfortáveis a nosso "paladar" viciado.

Apresentei o filme Jogo de Cena (início no minuto 01:08:16 finalizo no 01:24:05), momento em que a personagem Aleta chega ao teatro para gravação. A cena segue com a personagem se acomodando diante de Coutinho e é cortada para a cena em que Fernanda Torres aparece interpretando Aleta. Depois retorna para Aleta (verdadeira) que conta sua história e finaliza com Fernanda Torres contando sobre o processo. Estranhamentos nas expressões faciais deles. Risos, como se parecessem ter compreendido o dispositivo de Coutinho.

A conversa subsequente buscou explorar as conexões entre eles e o filme. Se compreendem o modo como o depoimento cria imagens na entrevista (não havendo uma única verdade sobre a história narrada).

Estranhamentos

A medida que o trecho de filme vai passando diante deles, eles iam "sacando" o que se passava; iam compondo. As expressões de surpresa (sobrancelhas arqueadas) mesclavam com inclinações de corpo em direção a tela (como se buscassem mais conexão).
(N): "ela está interpretando porque é atriz. Coutinho queria que ficássemos confusos."

Fomos para a parte prática da oficina (estou evitando conversar muito).

O dispositivo foi interpretar-narrar alguma história para um entrevistador com a câmera gravando.

O efeito câmera, identificado por Ismail Xavier nos estudos sobre Coutinho demonstram dois momentos importantes: 1) poder catalisador de performance; 2) potencial dramático. Experimentar isso usando Jogo de Cena como intuição para criar.

Eu fiquei no papel do entrevistador.

Eles se revesaram com a câmera, com o microfone e na atuação.

(G) foi o primeiro a participar. Disse estar a vontade na presença da câmera ("ja estou acostumado"). Mas revela ser difícil encontrar uma história boa. Nos lembrou a citação de Xavier: "Cada tipo de performance trabalha de modo distinto a ambiguidade que enlaça memória e imaginário, presença e representação, identidade e alteridade." (XAVIER, 2013, p.620).

O garoto começa narrando quando chegou na escola e como sofria com xingamentos porque era magro e novo naquele lugar. Ao longo da história o jovem conta que ouve um caso de briga, e que, por conta disso, teve que ir para direção, que sua mãe teve que ir na escola e que com o passar do tempo isso mudou.

Outra jovem narra outra história e nós gravamos tudo. (E), o último a ser entrevistado, resolve narrar a mesma história de (G). Ele muda algumas partes da história narrada, e isso nos leva a algumas questões. Eu pergunto a ele já com a câmera desligada, por que você mudou alguns fatos? Por que inventou outras coisas que não estavam presentes?

(E): mudei para que eu pudesse conseguir narrar com tranquilidade. Eu fiquei mais a vontade inventando alguns trechos, mesmo já tendo escutado a história anteriormente na gravação de (G), eu tinha operado a câmera, percebi os momentos em que ele estava nervoso e eu não queria ficar também.

Fiquei pensando que quando eles inventam se sentem mais dentro da cena. Sobre interpretar a história de alguém, Fernanda Torres, no Jogo de Cena, diz da dificuldade desse processo porque ela está tratando de uma história, de um personagem que é real, e que, portanto, "esfrega a realidade na cara" dela, é onde você poderia chegar e não chegou. Entendo que Fernanda está falando da capacidade de representar com

eficiência. Esse não chegar significa não atingir o grau máximo de representação (uma espécie de efeito realista). Ela vê Aleta como um gabarito rigoroso de sua performance como atriz. No caso de (E), em relação a história inicialmente contada por (G), inventar sobre o fato narrado, funciona como uma forma de manter a representação mas alterando-a, no sentido de ultrapassagem. Ele não se importa em contar diferente. O importante é conseguir se expressar de modo autêntico para a câmera. É como se o jovem, tranquilamente, nos dissesse, não dá para copiar, obrigatoriamente eu invento outra história. No final do nosso material (que gerou um pequeno filme) ele diz: "Eu tenho certeza, que se ele [G] for contar de novo ele vai contar diferente, vai fazer de um jeito 'melhor'."[41]

Outro caso curioso, aconteceu num dos depoimentos, em que a jovem (M) narra uma história sobre uma briga que aconteceu na escola. No meio da história, quando a menina está falando que essas violências podem gerar uma morte na escola, eu pergunto a ela se ela teria coragem de matar alguém. Diante da questão, a menina responde que não. Pergunto por que. Nesse momento, numa nítida situação de tensão entre entrevistador e entrevistado, a câmera faz um leve zoom no rosto da menina (observamos esse detalhe depois).

Seria esse zoom um gesto do menino com a tensão que se efetivou? Evidencia para nós um trato com a linguagem numa espécie de intimidade com o equipamento? Há um saber existente, de manipulação e aproveitamento da cena em detrimento de um gesto? Ana Godinho em seu livro diz: "Um traço mínimo de um rosto, efeito da passagem do tempo." (GODINHO, 2007, p. 31). Esculpir uma passagem de tempo com a câmera no momento em que um leve zoom compõe com uma tensão na cena — isso parece estar rolando naquele momento.

(E): "Gravar e ser gravado foi bem divertido, pois gravando eu percebia como o outro reagia em relação com a câmera na frente dele. Ao ser gravado tive meu próprio ponto de vista em relação ser gravado."

---

[41] O filme pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=qaIu0AL-B50>.

(N): "Ficar atrás da câmera olhando as pessoas serem entrevistadas foi muito interessante, pois basicamente foi como (E) disse: "é totalmente diferente você ouvir uma história e depois recontar, sua reação muda, seu jeito de contar é diferente e com certeza a história não continuaria sendo exatamente a mesma." Ao ver o jeito de cada um em frente da câmera, falando, eu pude sentir cada história. Me coloquei até no lugar deles, e acho que talvez não contasse tão bem a minha história, porque pode não parecer mas eu sou tímida em frente as câmeras."

O jogo entre entrevistador e entrevistado, numa dimensão com o cinema nos parece algo interessante de ser levado para dentro da escola, através de experimentações com o cinema. A relação de poder entre professor e aluno, entre a prova e a invenção, entre a mentira e a verdade. Enfim, muitas das situações que configuram marcas espaciais na escola podem ser interessantes como elementos para trabalhos com cinema. Ao mesmo tempo, o documentário de Eduardo Coutinho se produz de forma única com a câmera ligada, ou seja, não há repetição da cena. É um estilo forjado em ato. Onde tudo está em jogo, como no teatro, onde pode até ensaiar a peça, mas a execução é única, ela está condicionada ao eventual. Levar Jogo de Cena para a oficina me fez pensar quais percepções esse material seria capaz de desencadear. Hoje, observando novamente meus registros, penso que essa questão continua aberta.

Resposta de uma atriz aos registros dos dias 05 e 14 de abril de 2016.

Olá meu querido, saudações. Recebi sua carta com muita alegria e movimentei-me com suas palavras. O mesmo me ocorreu em relação às imagens enviadas. Me senti provocada pelo pedido que me faz, voltei ao filme de Coutinho para ver se colhia algumas pistas. A questão é quente: seria possível ***Jogo de Cena*** *na escola? Para tentar responder, busquei inspiração no meu território, o teatro. Bem, vamos lá.*

O que me pareceu intenso nesse filme (a partir do que me afeta) é a representação tomada como um tema a ser explorado pelo diretor. Não a toa, Coutinho escolhe o teatro como locação para esse filme. Mas o que é representação no campo do teatro? Quais conexões poderiam ser feitas com o cinema? Ousaria dizer de um jeito sucinto que representar no teatro é fabular através de personagens. Ali fabricamos personagens, e, não o fazemos assim por acaso. Ah, me deu vontade, vou ali criar um personagem (risos), não é assim. O fazemos como qualquer outra criação, por necessidade, ou seja, um processo que se faz no embate com alguma questão, com alguma força que impele sobre nós um enfrentamento. Como exemplo, o teatro de Brecht, em que seus personagens existem no enfrentamento de uma suposta natureza burguesa. Ele faz disso o mote para construir suas peças. É assim também na literatura, e, acredito que também o seja no cinema. Na literatura Kafkiana, por exemplo, são vários os personagens que enfrentam as questões acerca da família. Gregor Samsa é um deles e o faz numa beleza que espanta. Não só espanta o leitor mas também os outros personagens de A Metamorfose.

Isso de criar personagens é algo completamente visível no cotidiano social, penso. O fazemos as vezes sem perceber, outras vezes com intensão e maestria. A vida como teatro. Basta darmos uma olhada com atenção nas redes sociais pela internet. Quantos inúmeros personagens inventamos diante de tantos recursos disponíveis para sua construção? São avatares, IDs, perfils, etc. Constituem partes de mim em extensões corpóreas, porém, montadas de várias maneiras. Se engajam noutras funções, produzem-se noutros desejos. Nós os fabricamos para enfrentar questões também. Por exemplo, ultimamente tenho tido dificuldades para me relacionar sexualmente (não tenho tido muito tempo para sair e paquerar). hehehehe. Instalei um aplicativo em meu celular, montei um perfil, produzi uma fotografia que melhor se aplica ao objetivo que tracei e isso tem me ajudado a realizar minha vontade de encontrar pessoas.

Esse é um exemplo apenas, mas poderíamos pensar inúmeros outros personagens meus (ou seus) que atuam por aí, não? As vezes são personagens momentâneos — como para uma entrevista de emprego —, as vezes são mais duradouros — como um currículo Lattes, ou um perfil no Facebook.

Desculpe-me alongar nisso de personagens. O fiz por considerar que há uma potência tremenda quando olhamos para a escola e para a produção de imagens. Digo, se é possível pensarmos uma teatralidade escolar, me parece que ela se encontra menos nas peças organizadas pela professora de artes, e, mais na própria trama de relações que constituem partes daquelas pessoas naquele "palco" cotidiano. Se virarmos o palco do teatro para o chão da escola, abre-se um outro campo de percepção para aquele lugar. O que você acha disso? Estou pensando. O filme que você e seus participantes da oficina fizeram não indicaria um pouco disso? Digo, a produção de personagens diante da câmera, engajados com questões e histórias que me parecem ser próprias do ambiente escolar (um caso de bulling e uma briga com a professora). A beleza da cena está (para mim) no modo como os personagens criados por eles enfrentam uma questão, que me parece ser a mais latente naquela situação: serem filmados.

Sobre isso eu gostaria de considerar algo que parece contribuir para indicar que há sim potência em trabalhar com esse filme dentro da escola. Sobretudo por fazer pensar sobre como fabulamos com nossos personagens diariamente. O que abre brechas para conversarmos também sobre a presença de celulares e APPs, e, dos vários usos que fazemos deles em ambiente escolar. Mas, também para estimular produções várias, de arriscar criar em vídeo variados personagens, para se poder dizer coisas que nem sempre querem/ podem ser ouvidas.

Há uma teoria no teatro que nos ajuda a perceber melhor isso que estou lhe dizendo: a teoria do jogo. O jogo tem haver com a criação de personagens. Ele se faz de modo negociativo, dá forma e

faz passar sensações. Podemos assumir o jogo em dois momentos: o primeiro é o que dá nascimento a um personagem; o segundo é a própria dinâmica de relações que esse personagem traça com o mundo. Um personagem é criado e continua seu processo de criação a medida que representa. Este é o mote que gostaria de lhe trazer para pensarmos como jogam os alunos com a câmera e com a narração de uma suposta história vivida/fabulada na escola.

O que gostei bastante de perceber nesse seu trabalho é que o jogo (ali na oficina) é articulado por um elemento central para a produção dos personagens: a câmera que filma e um entrevistador que pergunta. Os personagens fabulam e representam numa relação que é a de serem filmados para tornarem-se imagem. O entrevistador também joga, de um outro lugar, provocando os personagens a continuarem falando. Pensar isso me fez lembrar do próprio Coutinho. Em uma entrevista que li, ele dá um depoimento que vai nessa direção: "quando estou filmando vivo um momento único, porque a palavra do outro é provocada pela minha presença com a câmera e a experiência narrada não é exatamente o que a pessoa viveu; e ela nunca vai dizer, nem antes nem depois, a mesma coisa. Pode ser melhor ou pior, mas não vai dizer o mesmo."[42] *O que ele está dizendo? Que a história não será contada nunca da mesma maneira, porque quem está narrando é um personagem produzido numa negociação com aquele instante da filmagem, portanto, que é da ordem daquele encontro. Se o encontro for outro o personagem será diferente, trará traços que não são os mesmos. Como no caso do teatro quando dizemos que uma peça nunca se repete. Isso pode ser constatado no final do filme quando um jovem diz: "eu acho que ficou diferente. Sobre o jeito de eu falar ela [a história], a entonação … Também pelo fato de que é a segunda vez que essa história foi contada, porque eu tenho a certeza que caso ele vá contar de novo, vai contar diferente, talvez ele faça de um jeito 'melhor', se ele achar*

[42] (COUTINHO apud RAMIA, 2013, p.316).

melhor, de uma história para a outra ...” Acredito que essa fala afirma isso que eu disse, que narrar uma história para a câmera é da ordem de um jogo que se faz pela negociação com o instante da filmagem, e é isso principalmente que articulará a criação de um personagem.

Dito isso, pensemos, a juventude de um modo geral não é hoje uma geração permeada por equipamentos produtores de imagens que participam da construção de si como um espetáculo? Se trazemos essa questão para o espaço extensivo da escola, tal espetáculo não seria um mote para pensarmos que esse lugar age naqueles corpos? — a memória do lugar produzindo outras versões do próprio lugar através das representações jovens para a câmera. O lugar não apenas como um estar ali de passagem. A produção de personagens dentro da escola se faz através da produção de imagens, há questões que são co-constituintes da vida daquele lugar e que podem/devem ser examinadas com mais cuidado. Assim, levar para o ambiente escolar um dispositivo como Jogo de Cena (ou mesmo o filme produzido em sua oficina), em que alunos e alunas (mas não só) são convidados a narrar/fabular histórias para uma câmera que filma, pode dar a ver muitas coisas, entre elas o modo como essas pessoas-personagens vivem o próprio lugar-escola. A escola como teatro, o cinema como jogo, foi isso que senti quando vi as imagens, revi trechos de Jogo de Cena e li seu diário dos dias 14 e 5 de abril de 2016.

Um forte abraço, dessa sua amiga-personagem que muito te quer bem.

3.2.3 Carta contendo registros dos dias 17, 18 e 22 de abril de 2016, enviada para um padre.

Padre, saudações, a muito tempo lhe conheço e juntos sempre tivemos muitas conversas interessantes. Porém, dessa vez não é sobre movimentos sociais ou religiosidade que lhe procuro. Gostaria de lhe pedir conselhos sobre minha pesquisa de doutorado, e, sobre alguns fatos ocorridos num período que marcou o redirecionamento de meu trabalho. Não quero dar muitos detalhes, apenas pedir para que veja meu diário de campo e pense a partir de minha escrita aquilo que lhe vier.
Grato

17/04/2016

Os encontros na oficina têm sido produtivos, porém, o fato de acontecerem só a cada quinze dias, com feriados e contratempos no meio do caminho, me angustia um pouco. Não há nada a fazer por enquanto, pois eles só podem acontecer mediante a presença dos professores que me acompanham, e, sendo a disponibilidade deles esta, tenho de aceitar.

22/04/2016

Um aluno foi suspenso de participar da oficina e relatou isso no grupo de Whatsapp. Segundo ele sua punição é decorrente do fato dele ter criado um problema na escola. Não me explicou o motivo. Disse estar frustrado pelo castigo. Solicitei que fizesse um documentário sobre o ocorrido, que gravasse sua versão sobre o que aconteceu e que experimentasse com a câmera algumas imagens (foi a ideia que me veio como estratégia de mantê-lo próximo as ações da oficina). Sugeri que assistisse o filme Cabra marcado para morrer.

18/04/2016

A direção me escreveu um email:

Boa tarde Eduardo

Quero deixar agendado para o próximo encontro uma reunião de equipe para definirmos juntos alguns procedimentos e próximos passos das oficinas.

Dia :28/04 (09h00), neste dia os alunos serão dispensados.

28/04/2016

A reunião com a equipe gestora me deixou preocupado em relação ao trato com os estudantes, por outro lado fez evidenciar algumas tesões em relação a produção de imagens e a existência do grupo de whatsapp. Minha presença foi exigida para que eu fosse informado de como deve proceder minha relação com a escola: 1) não posso ter contato via whatsapp com os estudantes (mesmo estando fazendo parte dele uma professora que me acompanha); 2) as imagens produzidas por estudantes devem passar pelo crivo de alguém da escola, não podendo circular pela internet.; 3) devo respeitar as punições que a escola impõem aos estudantes, não sendo visto com bons olhos meu comportamento de pedir ao aluno que filmasse sobre o que aconteceu a respeito de sua suspensão.

Segunda parte da reunião (agora só com os dois professores que acompanham a oficina).

Fui informado que a oficina não tem seguido as expectativas dos professores. Eles desejam que os alunos possam pensar temas relativos a cidadania e o cineclube deveria subsidiá-los com filmes e debates nesse

sentido. Me pedem que eu seja mais democrático com sugestões dos próprios alunos e deles, que a oficina não é para existir em função de meu doutorado, que deve haver mais contribuição para a escola. Eles são enfáticos nos modos de dizer, como se estivessem me dando uma ordem e não querendo discutir o que poderia ser mais adequado. Eles relatam que precisamos fazer algo por esses jovens, tirar eles do "mundinho deles", dar para eles condições de evoluírem, que é nosso papel como educador. "Se não o fizermos quem fará?", disse um professor. O professor sugere que gravemos com ex alunos que ele conhece pelo facebook, e que tiveram "sucesso" na vida. Que estão casados, trabalhando, tem um que até passou na Unicamp. De minha parte tentei me colocar e sugerir que pensem cidadania a partir das imagens já produzidas, ou, a partir das tensões existentes no próprio lugar e não baseados em uma visão salvadora do mundo, ou, a partir de gente que supostamente é feliz por passar no vestibular. Eles relutaram, não querem entender o que eu estou dizendo, me apontam como intransigente, e, no fim, me deixaram pouco a vontade. Ou é assim ou é o fim da oficina.

Cheguei em casa e não tenho vontade de continuar o trabalho. Por que a escola tem que ser assim? Me lembrei de quando (como aluno do ensino médio) fui expulso da escola. Lembrei das tantas vezes que tentaram me impor como eu deveria me comportar ou me fazer aceitar o "certo" (que na visão deles deve ser a verdade).

Fui ler ***Cartografias do esgotamento*** *e tentar encontrar algo. Achei um trecho de Pelbart que me ajudou a respirar e acalmar: "Há um estrangulamento biopolítico que pede brechas. Por minúsculas que sejam, para reativar nossa imaginação política, teórica, afetiva, corporal, territorial, existencial." (PELBART, 2013, p. 13).*

Resposta à carta que meu amigo padre me enviou acerca dos registros dos dias 17, 18 e 22 de abril de 2016.

Filho, li seu diário com paciência e meditação. Tentei extrair de suas palavras os caminhos para que você possa encontrar sua paz e a crença em seu trabalho, que, ao que me parece, está lhe dando boas experiências com os desafios da educação escolar. Há muitas coisas interessantes nesse relato que me enviou, sobretudo, por apontarem questões de duas ordens: 1) sobre as estratégias escolares de um cuidar que tem raízes no cristianismo; 2) sobre a reunião que você foi convocado, como um presente que a escola lhe deu. Comecemos pela primeira, pois a esse respeito eu tenho conselhos a lhe dar.

O que a escola faz muito bem, e isso me parece evidente, é uma arte de cuidar. Cuida de si (em primeiro lugar) enquanto uma instituição vigiada e corporativa, e, cuida daqueles que nela habitam, como modo de encaminhamento para o bem comum. Uma maneira de cuidar que nem sempre é a mais compreendida, e, que talvez seja muito utilizada, é a punição. Vejamos como isso ocorre e quais são os desdobramentos para o adestramento dos corpos, espíritos e mentes.

Há no homem uma vocação para o mal tanto quanto há para o bem. Isso é esclarecido tanto no velho como no novo testamento. O homem precisa ser orientado para que uma dessas vocações sobressaia sobre a outra. Nunca elas estão totalmente ausentes, são sempre atuantes. O que há é um conjunto de orientações e desempenhos que aumentem uma sobre a outra. O bem é um exercício, e, nesse sentido, precisa de orientação. O espírito jovem sobretudo, pois falta-lhe a compreensão da vida e dos valores cristãos. É por isso que na catequese, assim como na escola, nós educadores agimos sobre eles como responsáveis por seu direcionamento e ordenamento. Esse jogo deve corresponder a uma espécie de mecânica das forças e deve ser observada sobre alguns princípios: 1) diminuir o desejo do delito que torna o mal atraente; 2) aumentar o medo sobre o mal através da punição; 3) manter o bem sobre o mal, fazendo da educação um conjunto de representações que tornem o espírito do homem sólido

em sua caminhada. Acredito que manter o foco nesses três princípios é tanto o trabalho do professor, diretor, coordenador pedagógico, como do padre e do pastor. Nesse sentido, nossos trabalhos comportam semelhanças na arte do cuidar.

Sabemos que a tentação ao mal é uma força crescente, ela cria brechas e reinventa-se conforme a criatividade malígna que tanto assombra nossa sociedade. Por isso, é preciso manter-se eternamente vigilante. O trabalho sobre disciplinarizar os indivíduos é algo necessário, e, esse trabalho se faz pela aplicação de certos métodos sobre os corpos, para que sejam a cura e o templo do espírito.

Para que a disciplina prevaleça, muitas vezes se faz necessário castigar. O castigo é a representação que faz o indivíduo pensar sobre o delito, que o desanima pelo medo da punição. Para quem sonha com o delito, a simples ideia do castigo despertará o sinal punitivo. E isso há de fazer eco aos outros indivíduos. O castigo deve ser divulgado de modo que o coletivo sinta tanto medo quanto aquele que é punido. É uma forma de impor regras, de criar limites entre o que pode e o que não pode, de dar o exemplo sobre o que é certo e o que é errado. Veja, é toda uma arte de cuidar que se faz no jogo de forças. No final é uma vocação para o bem que justifica a punição. Encorajar o caminho para o bem, desencorajar o caminho para o mal, eis as premissas do castigo.

Cuidar é também um poder de punir. E, graças a deus, não se puni a revelia, mas segundo leis claras que não dão margens às injustiças. Perceba nesse sentido que na escola as leis são as mais claras, através dos regimentos apresentados anualmente no primeiro dia de aula, dos cartazes colados nos lugares de visibilidade (evidenciando as proibições), através da comunicação oral frequente aos alunos e alunas através de seus professores. Elas seguem princípios éticos e morais, que podem ser encontrados também no cristianismo, resguardando a instituição juridicamente, pois não se quer aplicar qualquer castigo a um crime que não seja conhecido por toda a comunidade. Só assim sou capaz de justificar a ação penal que o aluno em seu relato foi tratado. Não seja de outra coisa que não a arte de cuidar. Cuidar como disciplina e controle que se aplicam a modular as forças que compõem a escola.

Há uma outra consideração a se fazer, que diz respeito aquele segundo conjunto de questões colocadas por mim no início desta carta. É sobre a reunião que participou e como considero este um gesto de cuidado com seu trabalho, mas, também como pistas da própria dinâmica do lugar, de como algumas ações ali criam contornos para sua pesquisa.

A primeira coisa a ser dita, é que a equipe gestora tem poder suficiente para ter cancelado sua oficina, uma vez que ela tenha se sentido insegura, diante de sua atitude de pedir ao aluno (punido) que gerasse imagens acerca de um evento que não é interesse da escola que circule. Porém, muito pelo contrário, a equipe gestora acolheu você, mas, para isso lhe impôs algumas regras das quais você foi comunicado. Você é o estrangeiro por ali e existem muitas questões internas de como administrar a instituição. Questões que fogem do seu domínio como pesquisador. Sua passagem ali foi breve. Já os problemas que participam da vida escolar são muitos e cotidianamente exigem cuidados. Não fique ofendido, muito menos ache que seu trabalho desimporta. É a instituição cuidando de si, cuidando de seu papel perante a sociedade. A escola com todo o seu poder regulador de instituição o manteve ali, e, sua oficina pode continuar. Isso deve ser levado em conta por você, como um gesto de cuidado e respeito com seu trabalho.

Outra coisa a se pensar, é a questão da produção e circulação de imagens que colocam em risco os sentidos da instituição escolar. Sentidos estes que podem ser pensados a partir do primeiro trecho desta carta. Quando você pede que o aluno filme aquilo que levou a sua punição. Sei que teve boas intenções, porém, são intencionalidades que fazem parte do campo da arte, como experimentação de outras maneiras de pensar um conflito que se instalou, não sendo estas as mesmas intenções da escola. Fazer com que o aluno se engaje numa produção imagética acerca de um problema pode ser muito interessante, sobretudo se esse engajamento se dá através de vídeos que poderão ser assistidos, discutidos, pensados por toda a comunidade escolar, a fim de encontrarem questões que os façam pensar sobre as relações que se passam. Mas os riscos que estas imagens carregam são muitos, e, quase sempre, não valem a pena correr — do ponto de vista da instituição, é claro.

Repito, sua passagem por ali foi breve e a escola seguiu seu rumo quando você já não esteve mais lá.

Imagine, por exemplo, se o caso em questão é um problema gerado por uma troca de ofensas entre alunos, um tumulto qualquer, casos verbais de desavenças que levaram a punição dos envolvidos (seu aluno em questão como um dos protagonistas). Imagine a repercussão disso numa produção audiovisual baseada na palavra. Não só de um dos lados envolvidos, mas de muitos outros que se sintam no direito de expressarem-se diante de uma câmera que filma. Muitas palavras, divergentes talvez, como experiências distintas de produção do ocorrido, levantamento de questões sobre a equipe gestora, sobre o corpo docente, sobre a vida naquele lugar. Imagine a que proporção isso poderia tomar se fosse parar na internet e passasse a envolver parentes, comunidade em torno, secretaria, docentes, alunos de outras escolas, todos assistindo e sendo mobilizados por imagens que se engajam sobre um conflito escolar. É muito risco para ser sustentado. Pode fragilizar muitas relações já habituais, apesar da força em diferentes modos de pensar a imagem e a situação sobre a qual ela se anima. Nesse sentido, concordo com a equipe gestora. Não se pode vacilar, não é possível permitir que tal acontecimento exista. A imagem é um risco, e, mais do que nunca, a produção e circulação delas assombram qualquer instituição reguladora da educação.

Ao mesmo tempo, tudo isso que acabei de lhe dizer, que foi disparado pela simples leitura de seu relato, constituem peças daquele lugar, são porções espaciais e temporais emaranhadas pela teia de negociações que pautam a vida daquela escola. Isso tudo, meu filho, faz parte daquilo. Aquilo é um movimento constante. As relações são sempre relações de poder, não há mau algum nisso, mas é preciso que tais relações possam aparecer em sua pesquisa, menos como crítica negativa sobre a instituição, mais como indícios da vida que por ali abrem passagens. Afinal de contas, você está ali por que escolheu estar, e, acredito, não haveria melhor situação para você. É o lugar se abrindo e constituindo novos percursos dos quais você é mais um, você faz parte dessa trama toda e certamente gerou tensionamentos, fez emergir outros percursos, efetivou saberes e compôs — e

continua a compor — possibilidades. Não fique magoado com nada e assuma sua pesquisa acerca do lugar e do cinema que inventa. Quem lhe disse que seria fácil?

Para encerrar deixo-lhe duas passagens da Bíblia que, apesar de curtas, dizem muito sobre o que me pediu para meditar: 1) "Não retires da criança a disciplina; porque, fustigando-a tu com a vara, nem por isso morrerá. Tu a fustigarás com a vara e livrarás a sua alma do Inferno." Provérbios 23:13-14. 2) "Filho meu, não rejeites a disciplina do Senhor, nem te enojes da sua repreensão; porque o Senhor repreende aquele a quem ama, assim como o pai ao filho a quem quer bem." Provérbios 3:11-12

Que Deus te abençoe.

3.2.4 Um hiato nas cartas para a descrição de alguns ocorridos na oficina e para fazer um pedido ao leitor

O mês de maio e o mês de junho de 2016 foram conturbados para o desenvolvimento da oficina — muitos cancelamentos em última hora, por motivos pouco claros, seguidos de uma greve municipal que se estendeu até meados do mês de junho, fatos que desanimaram a mim e aos participantes da oficina. O retorno das atividades se deu na data de 22 de junho de 2016. Era visível a apatia e a dúvida na continuação dos trabalhos. Logo de cara três situações criaram inseguranças ao nosso grupo: 1) o atraso de um dos participantes, 2) a mudança de escola de uma das participantes, e, 3) a desistência de um outro participante (o aluno punido pela equipe gestora). As únicas duas alunas presentes não se sentiam a vontade para continuar sem a participação dos outros. Fora isso, havia uma outra oficina acontecendo na escola (de hip-hop), fato que passou a concorrer com a atenção dos demais. Assim, recebia eu a notícia de que as duas não poderiam participar daquele encontro, naquele dia, pois, teriam de ensaiar passos de dança para uma apresentação. Eu estava pronto para encerrar o trabalho e procurar outro lugar para realizar a oficina. Me chateava o fato de pensar que aquilo tudo que já havíamos experimentado não pudesse continuar. Os professores que me acompanhavam passaram a chegar cada vez mais atrasados, vinte, trinta minutos

— uma nítida demonstração de que algo havia de errado com o modo que as coisas andavam. A sala que eu utilizava nem sempre estava disponível (apesar de reservada para nossos encontros), e, eu descobria isso só quando chegava na escola e ficava sabendo na hora. Sentia que minha presença por ali já não era tão querida, sentia que eu precisava rever minha postura, sentia que precisava entender melhor as coisas. A chegada de uma professora responsável, e, logo em seguida a de um dos alunos, animou as outras duas alunas que pareciam querer desistir do cineclube para vincular-se mais ao Hip-Hop. Senti que aquele que acabara de chegar era uma espécie de elemento de confiança para as outras duas alunas, e, sua chegada (mesmo com mais de uma hora de atraso) era fundamental para continuidade da conversa. Temeroso por não querer parecer intransigente ou pouco democrático, segui as indicações da professora e abri espaço para uma conversa de avaliação da oficina, onde pensamos juntos os rumos para os próximos encontros. Surfava numa onda que eu mesmo não tinha ideia onde iria me levar. Apenas confiava e vivia ao que acontecia.

Coloquei para eles a possibilidade de encerrarmos os trabalhos e fazermos outras coisas de nossas vidas as quintas-feiras pela manhã — falado de um modo tranquilo e sincero. Eles se colocaram e apontavam que não queriam o fim da oficina, que gostariam de continuar. Me diziam que tudo o que já havíamos experimentado os animavam a experimentar mais, porém que talvez algumas coisas pudessem mudar. Me entusiasmei um pouco nessa perspectiva, fiquei motivado a prosseguir e estive aberto às vontades deles. Percebi que não dava para manter o mesmo modelo adotado, teria de haver mudanças. Era como se eu estivesse a espreita de algo que nos vinculasse de verdade, que nos colocasse num outro movimento. Foi aí que sugeri a eles a produção de um filme. Todos ficaram empolgados e mostraram imediatamente outro semblante. Senti que era aquilo ou nada: “Vamos produzir um filme!”, eu disse. Logo em seguida perguntei a eles sobre o que gostariam de filmar, qual tema era pertinente pra eles, o que pensavam sobre aquilo. Passaram uns dez segundos em silêncio e olhares, quando (E) levantou a mão e disse: “vamos filmar como as regras são feitas na escola, que acham?”. Imediatamente as outras duas alunas afirmaram positivamente com a cabeça. A professora se mostrou entusiasmada e concordou com a ideia. Todos se levantaram e disseram ao mesmo tempo “é isso!”. Queriam gravar um documentário e

entrevistar as pessoas sobre como as regras eram criadas na escola. Estavam no último ano naquela escola e essa seria uma forma de deixarem uma marca — isso aparecia como vontade inicial dos professores, fazer com aqueles alunos e alunas sentissem que podiam contribuir para a escola, e agora os alunos decidem fazer um filme cujo tema da cidadania parece ganhar existência — ainda que por caminhos diferentes daqueles imaginados pelos professores.

Faltavam poucos minutos para acabar a oficina, apressei-me em construir um calendário para garantir a efetividade nos próximos encontros — algo que vinha me afligindo a algum tempo, devido aos vários cancelamentos e incertezas. Precisava disso, pois já era quase julho (mês de férias) e voltaríamos só em agosto. Ficou assim: agosto (11/08 e 25/08) e setembro (08/09 e 22/09) para amadurecer as ideias do que e como filmar, já realizando algumas imagens na escola pra ver o que acontece. Minha idéia foi assistir as produções deles com eles, misturando o momento do encontro com alguns trechos de filmes do Coutinho, e, a partir disso, sugerir algumas ideias para as próximas filmagens. Outubro (06/10 e 20/10) tínhamos de editar conjuntamente com os próprios participantes — pouco tempo, mas era o que tínhamos. Novembro (03/11 e 17/11) tinha que finalizar a oficina, acertando os últimos detalhes do filme com eles e pensar numa possível exibição na escola. Isso tudo até a data final de 19/11 (um sábado). As vezes as coisas acontecem sob pressão.

As alunas solicitaram que a oficina de cinema começasse as 10:00 e não mais as 09:20. Esse pedido veio por conta da oficina de Hip-Hop, que acontecia sempre no mesmo dia, criando uma incompatibilidade de horários. Entendi ser necessário conceder essa alteração, mesmo sabendo que isso custaria perder 40 minutos preciosos de trabalho. Mas teria de ser feito, minha postura era a de acatar pedidos e renovar a confiança do grupo.

Em um encontro seguinte, no dia 29 de junho, consegui levar trechos do filme *Edifício Master* (COUTINHO, 2002). Queria fazê-los perceber como o lugar constitui uma prisão e ao mesmo tempo uma criação. A ideia era enfatizar o quanto a locação nos filmes desse diretor são importantes para que o filme exista. Tentava traduzir a ideia de que o extensivo do espaço é o que produz as intensidades que se desdobram em imagens, pois é nele que os encontros acontecem — tinha que fazer isso de modo a não ser ermético demais, não me prender aos conceitos e todo

aquela forma que agente se vicia a fazer. Queria que eles percebessem a escola deles como essa prisão, onde podem habitar com uma câmera a procura de coisas interessantes. Era isso. Três elementos foram filtrados para uma conversa com eles: 1) Como Coutinho realiza questões para o entrevistado, de modo que o espectador se sinta parte dessa conversa; 2) Como a câmera enquadra o personagem; 3) Como os preconceitos do entrevistador são deixados de lado na hora da entrevista. Foi um momento importante para estabelecer um plano mais sólido em relação a produção do filme. Parecia-me assim que estávamos criando novas conexões com a oficina, agora de caráter mais prático, e, logo em seguida eles entraram em férias e só retornaram em agosto (um mês depois).

Peço ao leitor que agora, se quiser, assista ao filme que veio a ser produzido pela oficina[43]. Fique com as imagens antes de conversamos com elas. Depois de assistí-lo volte ao texto. Os próximos parágrafos seguirão no mesmo molde dos registros do diário campo, porém, versarão numa conversa mais íntima com essas imagens. Seguiremos com o diário de campo, enfatizando a oficina como um processo de experimentação com imagens.

3.2.5 Carta escrita a um navegante do Ártico, acerca dos registros dos dias 24, 25, 30, 31 de agosto e 12 de setembro.

> *Caro amigo, imagino quanto tempo deve ter de sobra para leituras, afinal de contas você é um navegante solitário, que atravessa ambientes inóspitos e aventureiros, que certamente oscila entre momentos agitados e outros mais morosos. Espero que os trechos de meu diário de campo (que estou lhe enviando) possam compor com alguns desses momentos de sua travessia, e, assim que possível, eu possa saber suas impressões. Segue alguns emails e trechos escritos que sugerem ansiedades, partes integrantes desse meu corpo que age com forças que passaram a me*

---

[43] O filme *Saber Poder* (2016) pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=F8JqW-VRC_o&feature=youtu.be>. Pedimos encarecidamente que o leitor não compartilhe esse link, trata-se de imagens geradas para essa pesquisa, a sua divulgação pode gerar problemas de ordem ética na pesquisa

compor em um dado tempo-espaço no ano de 2016. O contexto é o de minha oficina de cinema na escola. A situação é a tentativa de produzir ânimos em torno da produção de um filme, e, os percalços diante de fatos que ocorreram.

Email do dia 10/08/2016

Olá Eduardo!

Tentei mandar mensagem via whatsapp, mas vc não recebeu... Amanhã estarei fora da escola pq fui contemplada em um curso que aguardo há muito tempo... Pedi para o [D] acompanhar vocês, mas ele também estará fora da escola. Desta forma teremos que cancelar o encontro de amanhã :(....

Tudo bem estender mais uma semana no final do ano para não atrapalhar o cronograma?

No aguardo.

[C]

Email do dia 24/08/2016

Eduardo conversei com os alunos hoje e o [E] tem médico e a [N] está viajando, ela nem foi a aula hj... Pensei em remarcar para semana que vem, aí fazemos duas semanas seguidas e remarcamos aquela que eu fui no curso mais pra frente... O que vc acha?

Gostaria de dar seguimento na proposta do [E]…

25/08/2016

A escola parece não querer mais minha oficina. Tem sido difícil refazer o vínculo e estabelecer confiança para prosseguimento. Acredito que os professores que me acompanham estão receosos, seja em relação a produção de imagens, seja por minha postura com os alunos. Ao invés de me dizer isso, que é o fim, ela fica me cansando, cozinhando minha ansiedade, adiando encontros, criando e cancelando acordos, colocando obstáculos para o trabalho. Tem sido muito difícil manter a autoestima em relação a continuidade…

São produtividades da instituição, estratégias. Modos de operar e negociar com as forças que a tensionam. Não me resta outra possibilidade se não esperar.

Email do dia 30/08/2016

Olá Eduardo!

No dia 01/09 esta confirmado nosso encontro para as 9h30, após o encontro faremos uma reunião com a direção, certo?

No dia 08/09 a prefeitura me convocou e infelizmente terei que desmarcar novamente, pois não estarei na escola e também é semana de provas, os alunos ficam focados nisto.

Podemos agendar para o dia 15 e 22/09? Se confirmar eu já repasso as datas para a direção e posteriormente para os alunos.

Um abraço!

Até quinta!

Emails do dia 12/09/2016 às vésperas do encontro do dia 15 sugerido pela professora.

(Escrevo para a professora por não ter mais certeza alguma dos acordos firmados em relação a datas, demonstro a necessidade de confirmações).

Olá [C], na quinta nosso encontro será as 09:20, certo?

abraço

Resposta da professora

Olá Eduardo!

Quinta-feira haverá conselho de ciclo e os alunos serão dispensados da aula, desta forma infelizmente, NÃO haverá encontro.

Resposta minha

Ok, pode ser na sexta, então?

Resposta da professora

Olá Eduardo!

Como eu disse para vc, só posso na quinta-feira, pois é meu horário de HP, agora só semana que vem mesmo.

Sexta tenho outro conselho de ciclo!

Fica calmo, que vai dar tudo certo!

Um abraço!

31/08/2016

Consegui agendar uma reunião com a direção da escola para falar de nossa proposta em filmar. Minha postura até ali havia sido a de manter a calma e acatar o que a escola me pedia, tentando aos poucos resgatar a confiança da equipe gestora e dos professores que me acompanhavam. Porém, para que essa reunião acontecesse, tive que solicitar a presença de meu orientador. Um mecanismo de defesa de minha parte (confesso). Contava com o apoio de alguém que sei que é respeitado pela equipe gestora não só pelo carisma mas pela posição que ocupa. Apostava que os acordos feitos na presença dele me garantiriam algum respaldo.

Na presença de meu orientador, da equipe gestora e da professora que acompanhava a oficina, pude ser tranquilizado de que era interesse da escola de que a oficina tivesse continuidade. Que aprovavam a produção de um filme feito pelos participantes da oficina e que a escola dispunha de câmeras para auxiliar nessa produção. A direção aprovou inclusive que os alunos utilizassem celulares para gravar situações de escolares, e, orientou que eles passassem de sala em sala explicando o projeto, deixando os demais alunos e professores cientes que estariam gravando um filme e que isso aconteceria nos próximos dias. A equipe se mostrou disponível e tranquila, eu, no meu estado de receio, duvidava e pensava que aquela postura só era possível pela presença de meu orientador. Isso foi fundamental para prosseguimento do trabalho.

Descobri que as câmeras que a escola dispunha estavam quebradas e não serviriam. Tomei uma atitude arriscada, disponibilizei a minha câmera pessoal para que os alunos conseguissem gravar todos os dias, quantas vezes e em quais situações quisessem. De modo que nossos encontros posteriores servissem para assistir essas imagens e conversar sobre elas. O risco de deixar meu equipamento na mão deles sem o consentimento da direção (apesar de eu ter o consentimento da professora) poderia tensionar ainda mais a frágil linha de confiança estabelecida, encerrando por completo meu trabalho por ali. Mais do que isso, poderia por em risco o projeto em parceria com a Prefeitura, criando um clima de desajuste entre o grupo de pesquisa OLHO, o trabalho de

coordenação com os professores e com a equipe do CEFORTEPE. Meu orientador foi contra essa minha decisão e expôs esses riscos para mim. Eu insisti. Estava disposto a correr o risco. Como sempre, ele respeitou minha escolha e deixou clara as consequências, mas se mostrava ao meu lado.

Resposta de um navegante do Ártico aos registros dos dias 10, 24, 25, 30, 31 de agosto e 12 de setembro de 2016.

Eduardo, desculpe a demora em responder-lhe, como bem sabe andei um pouco sumido nesses vagos tempos. Estive a ler os trechos que me enviou durante uma travessia que realizei da Terra do Fogo até a Antártida. Durante muitos dias abriguei-me em banquisas de gelo, esperando o melhor momento para encarar o mar novamente. Ali, em meio a imensidão do tempo e a solidão profunda, pude rascunhar algumas palavras que vos encaminho agora.

Escolhi uma vida muito diferente dos demais seres humanos, escolhi viver nos limites. Sempre nas fronteiras de uma terra e outra, nos limites do corpo e do tempo, nos limites da vida e da morte. A solidão é um estado de experiência concentrada. A aventura nos mares é sempre um misto de turbulência e mansidão, de alvoroço e silêncio, ambos amedrontam qualquer ser humano. Viver no limite é compor pelo meio, sempre ao desafio dos acasos que deslocam o estado de um corpo.

Tenho um exemplo a lhe passar. Certa vez, partindo em direção a uma ilha de nome Elefante, próxima às fronteiras do sul da Argentina com o norte da Antártica, passei um dos momentos mais marcantes de minha vida. Atravessando o gelo espesso, me vi cada vez mais longe da possibilidade de voltar. O gelo ao meu redor tornou-se sólido o bastante para me impedir de seguir em frente ou voltar ao mar aberto. Fiquei preso por cerca de um mês naquela terra gelada. Abastecido de

alguns suprimentos e água, mantive-me paciente até onde isso era possível. Devia esperar, só esperar, até que o gelo se abrisse novamente para que eu pudesse continuar minha viagem. Aproveitei o momento para colocar os pensamentos em dia e, apesar do marasmo branco em que me encontrava, todos os dias eu observava atento aos movimentos do gelo. A repetição de uma rotina que parecia não ter fim, associada a um cansaço físico e ao frio intenso, aos poucos foi me esgotando. O estado de esgotamento não é o mesmo que desistir, ao contrário, é um estado de vontade de mudanças, de movimento. Porém, nem toda a minha vontade de alterar a situação era suficiente para me deslocar dali. Era preciso esperar. Uma bela manhã percebi uma abertura no gelo, fitei o mar aberto por entre as banquisas de gelo, arrumei minhas coisas e parti animado dali.

As situações de parada não interrompem todos os movimentos, ao contrário, as vezes a diminuição na frequência de algo abre caminhos para que outras coisas possam se mexer. Como no caso de sua oficina, que, diante das interrupções que frearam o curso de seus encontros, puderam ganhar pausa para que outras reflexões viessem existir (imagino eu). A vontade e a ansiedade de manter a vela erguida com o vento, soprando de frente, é algo que não queremos deixar passar. Você e sua crença na produção dos participantes vibravam a oficina, mas, a escola é como o mar, é um lugar de acontecimentos inesperados, tem ritmos, oscila, e isso me parece ser algo comum na dinâmica daquele lugar. Pensar numa oficina para atuar por ali, assim como navegar, é, de alguma forma liberar-se para ter que mudar o curso da navegação quando preciso, e, sobre isso, a lida com a ansiedade é um exercício esplendoroso de crescimento. Mostra o quanto não temos controle de tudo, — nem sobre o mar nem sobre a escola — e, o pouco que conseguimos nos manter em algum curso, são momentos que podem mudar de uma hora para outra. O esgotamento é também uma abertura para mudanças, as vezes é necessário aguardar para ver o que acontece.

Espero que sua passagem pela escola possa ter-lhe ensinado um pouco sobre ter paciência para encarar os desafios da educação, ainda que na prática isso

sempre se dê de um modo singular para cada experiência vivida. Um abraço daquele que tem o mar como uma opção de vida.

3.2.6 Um breve hiato nas cartas para dois parágrafos sobre o que estava acontecendo na oficina

As sequências dos trabalhos seguiam — assistíamos trechos de filmes de Eduardo Coutinho para pensarmos imagens feitas no cotidiano da escola. Nos concentrávamos no filme de 1978 (*Theodorico, o imperador do sertão*), por sentir que ali havia algo de pedagógico que se assemelha à escola. Fizemos essa escolha por entender que eles (os estudantes) começavam a penetrar mais intimamente nesse filme, talvez o fato de ver e rever várias vezes o mesmo filme — o olhar deles ia acionando outras conexões, mais sutis, de quem assiste repetidamente e começa a fazer ligações que antes passavam despercebidas. Sempre que assistíamos novos trechos eles extraíam mais elementos. Por exemplo, quando certo dia (N) falou:

> Temos que utilizar isso de filmar cenas contraditórias. Como naquele trecho que o coronel está falando como é bom viver ali na fazenda dele, que ele dá uma vida boa para as pessoas e a câmera filma crianças com aparência contrária a ideia de felicidade. Ou, tipo, quando ele está sentado na casa de um homem, pedindo pra ele falar como é bom viver ali e no fundo tem uma criança chorando que faz com que o coronel se irrite, e, de repente, todos se calam com uma ordem dele. Temos que mostrar essas contradições na escola. Mas sem fazer inimigos, sem tomar os professores, ou a direção como nossos inimigos. Temos que mostrar que tem isso, mas sem tomar partido. (Trecho do diário de campo na data de 06/10/2017).

A fala dessa aluna me empolgava por perceber que aos poucos os filmes que eu levava iam constituindo parte das decisões estéticas e políticas deles. E que, talvez, fosse mais potente ficar mais tempo conversando sobre um único filme do que trazer uma quantidade maior de filmes. No primeiro momento foi importante a variação deles (*Theodorico: o imperador do sertão* (1978), *Jogo de Cena* (2007), *Edifício Master* (2002), *As canções* (2011), *O fim e o princípio* (2005)), para que eles pudessem gostar de algum, para que experimentassem variações desse diretor.

3.2.7 Carta enviada a uma professora de geografia, acerca dos registros dos dias 22 e 29 de setembro de 2016.

22/09/2016

Algumas gravações foram feitas durante duas semanas seguidas. Eles registraram situações cotidianas da vida escolar: dentro da sala de aula, no pátio, intervalos entre as aulas, saída da escola, na quadra de esportes. Em geral procuram conflitos, discussões, situações de tensão com regras. Me trouxeram muito empolgados um trecho em que filmaram um aluno colando, e me diziam que na hora da cola um outro aluno entrava sem querer na frente da câmera. Gostaram disso. Eles têm me contado que passaram a olhar para escola de modo diferente, procurando situações para o filme, como se o olhar de cinema deles sobre o lugar criasse uma outra relação espacial.

A trajetória do cinema em meio às várias outras trajetórias, compondo um conglomerado movente. Conectando relações como possibilidade de filme. As regras, o pátio, a quadra, as relações de poder. Tudo já estava ali, mas agora afetam de outro modo, como matéria fílmica. Eles querem filmar e percebem que operar a câmera é uma forma de poder. Estão cientes e a utilizam em favor do objetivo estabelecido. Eles me apontam nas imagens possíveis elementos para a montagem, dizem: "queremos isso! Tem que entrar essa cena porque aqui ficou forte." Estou começando a perceber que a realização do filme é um momento fundamental.

Eles quiseram gravar a diretora, queriam entrevistá-la. Desejavam perguntar para ela por que não podíamos ter um grupo de whatsapp. Ela combinou um encontro com a gente, mas no dia da entrevista não apareceu.

Eles mostram tranquilidade em operar a câmera (uma hand cam sony). Não precisei passar muitas orientações, e, a medida que gravam,

esvaziam-na num pen drive e trazem o material para a oficina para que vejamos.

29/09/2016

Cheguei trinta minutos mais cedo do que o combinado para me encontrar com (E) e descarregar imagens no computador do laboratório de informática. Preparávamos o conteúdo para a oficina. A professora chegou no horário da oficina e nos viu. Quando se juntou a nós estava muito nervosa, sentou-se em torno da mesa de trabalhos e começou a dizer que isso não estava certo, que precisávamos rever a participação dela no trabalho, que ela estava se sentindo excluída por eu vir e encontrar os alunos mais cedo, que parecia que ela estava numa posição de vigia. O desenrolar dessa conversa não foi fácil. Principalmente porque eu não sou uma pessoa que fica serena quando não concordo com algo.

Sinto que ela se sente mal por eu me mostrar muito mais parceiro dos alunos e da produção deles (acho que é uma espécie de sintoma que desenvolvi na relação com a escola). O professor Carlos Miranda havia me dado essa pista. Sinto também que por ela estar numa posição de professora naquela instituição faz com que ela me cobre satisfações. Fiquei muito irritado e cheguei a cogitar o fim da oficina. Que não me sentia mais confortável para continuar. Isso fez com que a professora retrocedesse o tom da fala e procurasse arrumar a situação (acho que isso prova que ela também acredita na oficina e na produção do filme).

Depois dessa conversa (de mais ou menos quarenta minutos), (E) me procurou em sigilo e me disse que tinha conseguido boas imagens da minha conversa com a professora. O garoto gravou escondido tudo, dizendo: "podemos usar isso no filme?" Minha resposta foi de controle. Não podia fazer com que a professora se sentisse ainda mais ameaçada. Também não poderia colocar ainda mais em risco minha relação com a escola. Era uma imagem de constrangimento. Entendi que não era legal.

Porém, algo se revelou hoje que me faz perguntar: por que (E) decidiu gravar a conversa e me dizer que queria no filme? Acho que é uma pista de um novo olhar sobre tensões que ocorrem na escola e sobre a imagem.

Não me pareceu que ele quisesse incriminar ou salvar alguém. Me pareceu muito mais que ele achava que aquela imagem era boa por que haviam duas pessoas negociando (numa conversa tensa) os rumos das da oficina. Isso chamava atenção do garoto[44]*.*

Resposta de uma professora de Geografia aos registros dos dias 22 e 29 de setembro de 2016.

Prezado Eduardo, gostaria de começar agradecendo pelo convite, é um prazer para mim tomar conhecimento de seu trabalho. O encontro tanto com o filme como com os registros do diário de campo proliferaram em mim algumas questões que gostaria de tratá-las com você.

A disciplina de geografia na escola é aquela que mais se aplica ao entendimento do espaço e das relações que nele se arranjam. Não é incomum para nós professores o trato com as imagens, existe uma aposta didática de que elas possam melhor representar o espacial. Eu, de minha parte, lido bastante com a fotografia, com o cinema e a cartografia. Em todas essas linguagens o uso é o mesmo: buscar melhores maneiras de representar o espaço para fazer os alunos compreenderem fenômenos abstratos. É como se a imagem fosse tributária de um conteúdo que não necessariamente está nela, mas que ela o remetesse. Sempre trabalho imagens com eles

[44] Em uma decisão que extrapolava meu olhar de pesquisador e me fez entender que essas imagens eram mais comprometedoras do que intercessoras para a pesquisa, decidi deletar a gravação.

(principalmente as do livro didático), e nunca havia pensado na produção delas como outra possibilidade de experimentar a geografia.

Com base nisso, gostaria de tomar tanto o filme quanto os registros que me enviou como uma espécie de mapa, não dois mapas, mas o mesmo, duas partes de um mesmo mapa que quero tentar pensar. A diferença desse mapa para aqueles que até então habitualmente utilizo para ensinar é o modo como se experimenta o espaço.

É comum entrarmos num mapa buscando a informação. Aqui, gostaria de entrar diferente, agora mais pelos afetos. Pensar como ele age, ao invés de seguir pelo meu caminho habitual que seria tomá-lo a partir do que ele representa. Só uma pequena variação. Mero detalhe. Mas que, para mim, já produz uma outra experiência espacial.

O espaço extensivo escolhido por você como campo de sua pesquisa é um limite físico, composto por elementos humanos e inumanos, em composição e variação permanente. Nada muito diferente das composições extensivas que encontro aqui no meu ambiente de trabalho também. O que é muito interessante para mim, é justamente como desse espaço extensivo desdobram-se intensidades que, ao contrário do primeiro, não podem ser mensuradas, nominadas, medidas, apesar de agirem em nós. Nada mais espacial do que as relações de saber e poder que constituem os lugares.

Acredito que a escolha desse tema para um filme (realizado pelos participantes da oficina) tenha sido uma escolha sagaz. Assim, percebo nesse filme três porções distintas: 1) os passeios da câmera por entre as

passagens da escola, em que podemos reconhecer o lugar de modo extensivo; 2) a fala dos entrevistados e o modo como narram suas experiências espaciais, como uma outra maneira de ser afetado pelo lugar; 3) aquilo que não é visível mas que me leva sentir outras porções espaciais (intensivas).

O primeiro conjunto de imagens eu poderia me arriscar a chamá-las de *imagens de transição*. Porém, não funcionam só como passagem para imagens "principais". Elas afirmam/riscam traços extensivos daquele lugar, fazem ver um chão, uma sala de aula, um cubo mágico, garotos que jogam truco, hino no pátio da escola, cadeiras de rodinhas que giram, quadra de esportes de marcas desgastadas pelo tempo, uma amarelinha riscada de giz, etc. Estas imagens me levam a perceber o ambiente, me informam, identificam, me dizem que por ali alguns usam uniformes enquanto outros resistem. A representação espacial é algo que efetiva em nós uma leitura do espaço. Reconhecemos, logo, nos situamos e conseguimos identificar. Essas são imagens que me capturam numa leitura recognitiva do espacial, pois comunicam algo, descrevem, representam um lugar.

Já a segunda qualidade de imagens — imagens-afetos, eu gostaria de chamá-las — bagunçam um pouco esses sentidos iniciais. Me agenciam pela palavra de um outro que fala para uma câmera numa situação de entrevista. É a experiência do dizer que conta. Entro pela palavra e com ela meu mapa vai ganhando novos contornos, mais flexíveis, uma vez que os sentidos não estão postos como informação de situações escolares mas como tensões surgidas pelo momento da entrevista. De rostos que não

se apresentam por inteiro, de relações que me fazem ter de pensar como é viver ali, de segredos compartilhados com o espectador, me convidando a entrar e compor junto com eles os entendimentos que não estão postos. Vou sendo articuladora do filme na medida em que algumas palavras me afetam mais do que outras, e, com elas, vou produzindo também outos sentidos para o filme. Uma outra memória, que é parte desse encontro meu — e tudo que me compõe — com aquilo que me chega, através da palavra de um outro que ativa um tempo que é desse encontro singular.

A personagem inicial, quando interrogada pelas entrevistadoras, realiza um discurso de ordem. Arriscaria dizer que ela é uma professora falando na posição de seu ofício. Ela questiona as interlocutoras: "mas só regras?", como se ela percebesse que aquilo que está narrando é parte da vida naquele lugar, não de toda a escola, que compõe algo significativo, relevante, e, que um filme deveria lidar com outras questões, acionar outras partes daquele lugar, e não talvez essa que denuncie um modo um tanto preocupante de se viver.

No registro de seu diário de campo, me parece que a aluna é sensível a uma escolha de filmar, algum saber que ela extrai dos filmes que vocês assistiram anteriormente. Entendo ser a dobra de um espaço sobre outro. Do espaço do filme de Coutinho dobrando-se sobre o espaço escolar, agenciando a produção de um outro espaço — o espaço-filme dos alunos-realizadores. Como se agissem através do cinema que realizam, nos jeitos de filmar, naquilo que ganha visibilidade, pelas escolhas de enquadramento, de ângulo, de coloração, de tempo de

plano, de corte, de montagem. Isso é bem bacana porque indica algo que me parece estar latejando em sua pesquisa: o efeito dos filmes de Coutinho — cinema nacional na perspectiva da lei 13.006 — dobrando-se sobre os espaços da escola de educação básica. Isso é fantástico.

O segundo personagem é um aluno, sei disso porque ele está usando uniforme, a representação me ajuda a identifica-lo. E, quando a entrevistadora pergunta: "quais regras os alunos criam para poder sobreviver na escola?", sou levada pela sensação de sobrevida que submetem os corpos a estados de invenção, de constantes estratégias de vida para permanecer existindo de outras maneiras. Nunca tinha pensado na escola por aí. Acho genial ela fazer essa pergunta, por realçar um traço de sobrevivência, de regras que desarticulam outras regras para que possam existir saídas, buracos, fugas. A resposta do garoto endossa a sensação: "bagunça". A bagunça é aquilo que quer se controlar e, ao mesmo tempo, o que faz escapar, que produz novos arranjos espaciais. Forçando a regra e ter que lidar com outras ordens, a ter que atualizar-se na diferença, ela inventa outro mapa para o *poder escolar*. A bagunça é uma força de variação espacial tremenda. O que acha?

Duas personagens relatam que o abraço é um ato proibido na escola. Logo me faz pensar em perigo. Perigo dos corpos se encontrarem num momento em que a escola tem que lidar com problemas que ainda não compreende muito bem. Bem, pensemos ainda mais nos dias atuais, num momento político do país em que a educação se vê constrangida em favor de forças fascistas. Os corpos são

parte do espaço, e, quando eles estão ou não autorizados a se tocarem, quando eles se sentem ou não constrangidos, isso efetiva possibilidades, compõe noutros corpos essa dimensão espacial que é da ordem do toque, do poder, das vibrações que nos fazem gritar ou calar. O lugar é percebido como um misto de toda ordem, físicos e sensitivos em constante expansão, agenciado (n)outros corpos, noutras sensações. Fiquei pensando num outro filme para ser feito na escola, sobre quais estratégias surgem para subverter os constrangimentos criados. Gostaria de ver como eles lidam com isso. Queria que o fizesse e me enviasse (risos).

Vou compondo um mapa movente também com seu diário. Vejo uma professora constrangida por acreditar que sua presença é a de alguém que vigia. Que protesta contra algo que está menos na sua postura de oficineiro, e, mais na realização de imagens que fazem aflorar intensidades. As regras, as regras, as regras. Passa-se a olhar e perceber com elas as tenções e negociações que produzem um lugar temporário. Por isso, um garoto filma e pede que a imagem vá para o filme. A produção do filme é também a produção do lugar, daquele lugar-filme-temporário que se efetiva. Tudo está junto. Um só mapa que não para de bifurcar e abrir passagens às novas composições. Fabulo com as palavras desses personagens. Penso nas relações entre eles e como a geografia daquele lugar se produz. Num instante percebo que tal geografia só é possível se eu existir junto, digo, se faz no encontro comigo, com o modo como produzo com as falas dos personagens outras grafias para o espaço. Uma geografia dos afetos.

"Como as regras são feitas?" A pergunta martela em minha cabeça como se não houvesse uma resposta que desse conta. Parece uma pergunta simples, mas não é. Talvez se a pergunta fosse "por que as regras são assim?", eu acharia mais fácil responder. A dificuldade de resposta me encaminha para as negociações que produzem esse lugar onde as regras operam. Cada lugar com seu(s) como(s), afinal de contas as regras são dimensões de poder, estão atuando e constituindo geometrias, logo, não são entidades estáticas produtoras de um mesmo efeito. Elas movem-se de acordo com suas conexões, alteram-se formando novos arranjos. Duas personagens (acredito serem ligadas a administração escolar) dão um depoimento em que tentam explicar esse "como", citando conselhos, demandas, ciclos, secretaria, LDB, sistema de ensino e educação, etc. Trajetórias espaciais do lugar vividas na dimensão da organização institucional, de relação com questões que participam e atuam na produção espacial, dos relatórios, das burocracias, da gestão. Tanto que, quando ela fala em ter mais diálogo, mais conversa, ela aponta: "parece que não tem espaço". Entendo que a falta desse espaço é um sintoma do excesso de tantas outras tarefas que ocupam e se impõem, que a experiência com o lugar passa pela produção delas, negociando necessariamente as possibilidades de vida por ali.

Há uma terceira dimensão espacial que gostaria de trazer e que nos ajuda a pensar melhor o filme. De alguma maneira eu tive a sensação de um mistério naquelas imagens dos personagens. Estive pensando se não é pelas cabeças cortadas. Imagino que há alguma questão ética com uso de imagens aí. Mas não é disso que se trata para mim. Me parece que há uma espécie sobre

aquele lugar que me convida a querer penetrá-lo. Como se essa parte do espaço só existisse para mim. Na minha imaginação. Não sei se você já leu o livro *As Cidades Invisíveis*. Me parece que é meio por aí que quero dizer, é como continuar o lugar através das imagens que chegam. É como nesse livro, a gente vai criando as cidades e elas ganham vida própria, eu diria "Escolas Invisíveis" (risos). Como um extracampo que extravasa os enquadramentos e convida a entrar no espaço imaginado da obra.

A cena final da amarelinha é emblemática, nesse sentido, parte-se daquilo que é mais expressivo numa cartografia extensiva: as linhas visuais da identificação. Porém, a medida que vamos seguindo com a câmera o percurso da amarelinha, de um número a outro numa sequência exata que ativa em mim uma memória visual desse jogo, a tela se escurece e o filme parece acabar. Seguem os nomes das pessoas que participaram da produção, fico imaginando a continuidade desse cinema-amarelinha, uma vez que ele passou a participar desse coletivo de forças espaciais riscando e seguindo, ressoando para mim a continuidade desse filme como algo que não está visível, mas que posso enxergar. A curiosidade anima então não um vazio sem respostas, mas, ao contrário, um vazio povoado de possibilidades. Possibilidades que se constroem já com outras linhas, menos extensivas — mas também com elas —, linhas da criação que deslimitam o visível, que traçam outras conexões, que agem sem domínio. Fiquei pensando nisso como uma parte do espaço que pode vir a ser, mas que não necessariamente é. Ele está ali, em meio ao conjunto de possibilidades, porém, pode atualiza-se de outras

maneiras. Há nisso algo fabuloso, que me emociona ainda mais por ser uma professora de geografia. Soam como geografias por vir. O cinema como um modo de operar em aberto, na transformação de si com as mesmas formas e forças mutantes a que ele se arrisca compor.

Gostaria de completar pedindo-lhe permissão para mostrar esse filme para meus alunos e alunas. Fiquei com vontade de usar esse material em sala de aula de um modo diferente a que venho trabalhando com as imagens. Eu pediria a eles que escrevessem em uma folha de papel suas sensações, que falassem de seus desejos, que fizessem comparações se quisessem, ou, simplesmente que não escrevessem nada. Mas gostaria de pensar se, talvez, esse filme pudesse fazer funcionar algum cinema possível por aqui também. Fiquei só pensando se outras escolas fizessem também suas produções e se pudéssemos algum dia organizar um momento para exibi-los, assistir e conversar juntos. Tantos espaços em andamento, em mutação, assim como tantos cinemas. Por que não se encontrarem? O que me diz? Fiz questão de chamar seu filme e seu diário de mapa, para evocar uma imagem que não precisa necessariamente só informar ou representar algo, mas que, comportando outras dimensões espaciais, podem inclusive fabular e criar numa continuidade infinita. De possibilidades que ainda estão surgindo, não uma ou outra coisa, mas, como alguns autores que sei que você gosta dizem: “Isso e isso e isso e …”.

Um abraço, obrigada e até a próxima.

3.2.8 Um novo hiato nas cartas para descrever novos acontecimentos na oficina

O seguimento com a produção do filme avançava, e, a medida que as imagens iam sendo produzidas, a conversa sobre elas desencadeava a vontade de filmar ainda mais. Sempre surgiam questões sobre como as entrevistas haviam ocorrido e como fariam diferente nas próximas. Eram mínimos os detalhes que supunham modificações. O jeito de segurar a câmera, quem faria as perguntas, ou, quais personagens entrevistar. Nossas negociações sobre como filmar ou o que filmar, aos poucos foram ganhando ritmos. Eu falava menos e escutava com mais empenho, anotava bastante — aprendizagem que me foi necessária e encontrada durante o processo. A confiança deles acentuava o filme como uma aposta feliz daquele grupo. Queriam garantir a qualquer custo a realização das imagens, nós acreditávamos naquilo, nos entusiasmávamos a cada nova entrevista visualizada. Eu, como mais um integrante da oficina, me envolvia e desejava que eles trouxessem cada vez mais outras imagens e ideias. Me colocava a respeito do que eu poderia ajudar e como gostaria de contribuir.

Foi aí que entrou uma questão nova. A edição[45] do material precisava acontecer e isso não era possível de ser realizado na escola. Apesar de haverem computadores na sala de informática, eles não possuíam um software de edição. Quando fui a direção saber se poderíamos instalar algum, fui informado de que havia uma empresa terceirizada para esse serviço, contratada pela prefeitura, e, que só ela estava autorizada a instalar ou desinstalar qualquer programa. A diretora se prontificou em abrir um chamado para a instalação, mas isso levaria semanas e não seria possível cumprir os prazos que traçamos. Entendi que a realização do filme era necessária, tinha que resolver de outra maneira. Ao final do ano aqueles alunos iriam sair da escola para realizar o ensino médio. Eu não estaria mais por lá, nossa

[45] Para essa pesquisa os termos montagem e edição se se aproximam — mesmo que na teoria do cinema haja uma ampla discussão que os diferencia e que se mostra um importante eixo teórico. No caso deste nosso trabalho, o termo edição veio da escola, ou seja, emergiu do contexto da oficina, e, nesse caso pensou-se para que pudéssemos montar o filme. Atribuir o devido uso a esses termos poderia nos fazer desviar de nosso problema e entrar num outro campo de conhecimento (mais do cinema). Para um aprofundamento mais cuidadoso desses termos há um trabalho interessante de Carlos Canelas disponível na internet: <http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-canelas-cinema.pdf> acessado em 03/02/2018.

meta era terminar o filme e realizar um debate com ele na escola. Não dava tempo de esperar um chamado para ver se seria possível algum software.

Tomei a decisão de fazer a edição em meu computador particular[46], seguindo um método minimalista por cortes secos, baseado numa estética de edição que geralmente acompanha os filmes de Coutinho — segundo Jordana Berg (a montadora de confiança de Coutinho desde *Santo Forte* (Coutinho, 1999)), isso é uma espécie de assepsia necessária: “Não nos era permitido colocar músicas nas cenas, nem o personagem falando em off em cima de uma imagem, nem ilustrações de espécie alguma, nem explicações, nem facilitadores, nem narradores, nem gráficos visuais” (BERG, 2013, p.356). Esses tipos de trato com as imagens davam a ver outras questões no filme, principalmente através da palavra filmada dos personagens escolares.

Foi então que a oficina ganhou um novo momento. Um filme impossível tornava-se possível como produto de conexões produzidas com o cinema e aquele lugar. Eu levava o material deles para casa seguido de anotações frenéticas sobre o que e como eles desejavam manter no filme. Tentava dar conta desses pedidos, me sentindo a vontade para intervir também. Levava um material já cortado para eles, durante o fim do mês de outubro e início de novembro. Debatíamos, arrumávamos, voltávamos pra casa e novos cortes surgiam. Um material extenso de cerca de vinte horas de gravação ia sendo comprimido e adensado em aproximadamente vinte minutos. Em meados de outubro pedi a eles que parassem as gravações, pois se isso não ocorresse, nosso material seria muito extenso e não conseguiríamos finalizar no prazo estabelecido (lembro o leitor da ideia de *prisão* marcada nessa tese). Assistimos juntos todo esse material, pelo menos duas vezes. Conversamos sobre, montamos um banco de imagens que apontam sobretudo o que é também

[46]Editava em meu computador — uma vez que os computadores da escola não possuíam editor e era muito burocrático pedir para instalar — , levava as sequências e os cortes para eles assistirem e poderem opinar sobre a edição, manter ou mudar a estrutura da montagem, enfim, para que pudessem participar também desse processo (ainda que não estivessem operando o software, nem as decisões importantes que ficaram sobre minha responsabilidade).

cinema, mas não foi para o filme[47], e, no final, havíamos feito algumas escolhas que prevaleceram.

3.2.9 Carta enviada a um amigo professor de história, contendo os registros dos dias 20/10/2016 e 24/11/2016.

Caro professor, gostaria de lhe pedir que observe os registros de meu diário de campo acerca de duas datas em especial e, também, lhe pedir que assista ao filme realizado no contexto em que tais registros foram produzidos. Seu ponto de vista como professor de história me interessa muito, sobretudo, por que pode suscitar questões sobre a produção de outros filmes na escola.

20/10/2016

O visionamento e a conversa do primeiro corte apontou uma linha para a edição e a montagem de entrevistas combinadas às imagens de transição, como aposta em possíveis narrativas mais ou menos abertas. Eles (os participantes) trazem Coutinho nessa fase também. Exploram na montagem como o diretor investiu em Theodorico, o imperador do sertão.

(N): "Vamos fazer como ele fez, isso de tentar colocar na transição imagens que contrapõem o que é narrado na entrevista, para marcar."

Percebo que eles filmam de modo variado e optam por entrevistar professores, alunos e funcionários da administração. Estão se

---

[47] Considero importante explicar isso ao leitor, são várias as imagens que não foram para o filme mas que foram fundamentais para conversarmos sobre nossas experimentações. Em geral, parte do material bruto que ia sendo cortado e acionava questões, nos permitia pensar sobre o que fazíamos e como seguiríamos. Isso é parte do processo de montagem e edição que qualquer filme exige, mas, na escola, isso tem um efeito ainda mais interessante que num estúdio de cinema, pois na escola isso configura um processo de aprendizagem em meio a outros já em curso (do currículo, das regras, das avaliações). Não foi para o filme essas nossas conversas sobre como entendíamos o jogo de poderes com a câmera — ainda que isso apareça no filme de modo subjetivo. Inventamos dispositivos de criação que foram o motor do modo como produzimos. Mais a frente eles serão abordados, e, apesar de não estarem diretamente colocados através das imagens, constituem nossa fabulação com cinema e com o lugar.

preocupando em colher versões sobre a questão das regras na escola? Escolhem com cuidado.

Nós assistimos juntos hoje quase duas horas de imagens, conversando sobre como elas podem encaixar no filme. De minha parte eu proponho uma relação entre elas e levo para eles assistirem e verem se fica bom ou não. Se não ficar a gente muda.

24/11/2016

Na edição tenho tentado acrescentar o que eles me pedem e, ao mesmo tempo, indicar outras possibilidades sobre aquilo que o grupo inicialmente traçou como estrutura (como as regras são criadas). Há uma negociação produtiva nessa fase, que se dá, sobretudo, na combinação de planos, no encadeamento de imagens e na experimentação com o corte e a sequência.

Tenho percebido que na hora de escolher o que fica e o que sai do filme eles têm optado por coisas que os afetam na condição de alunos que sofrem as regras, mais do que cineastas que realizam um filme sobre o lugar. Por exemplo, a regra do "não pode abraçar" é algo que eles fazem muita questão que esteja no filme, e abordada de modo diversificado. É como se eles vissem o filme como uma arma para combater os constrangimentos que sofrem, mas também de possibilidades de pensar com esse constrangimento, e, na condição de cineastas se posicionam como alunos que vivem aquelas situações. Isso é legal de perceber porque se fossem alunos gravando numa escola diferente da que eles estudam, acredito que o olhar pudesse ser outro, que as questões podem ser outras.

Eles não querem criar oposições sobre um grupo que supostamente faz as regras e o outro que as sofrem, isto é consenso, querem mostrar o fazer e o sofrer de cada personagem como se a câmera fosse uma espécie de palco. A oposição entre um fazer e um sofrer é um traço, ao mesmo

tempo que há diferenças nos modos como se sofrem as regras, a depender de cada depoimento. A diretora dá um depoimento em que comenta como sofre regras e as reproduz ao mesmo tempo. Contaminações interessantes que dão a ver as geometrias dos poderes e as incoerências tão cheias de vida.

Um trecho que não me lembro a referência, mas sei que é de Didi-Huberman diz o seguinte: montar "é colocar o múltiplo em movimento, nada isolar, fazer surgir os hiatos e as analogias, as indeterminações e as sobredeterminações da obra." Acho isso muito bonito de se pensar através desse filme que estamos fazendo, e, principalmente, pelo processo criativo que estamos experimentando com o lugar. Ao mesmo tempo me questiono: e esse múltiplo que faz movimentar as imagens que não foram para o filme, mas que podem conversar com a escola na medida em que são tributárias também de outros encontros?

Resposta de um professor de história sobre os registros dos dias 20/10/2016 e 24/11/2016.

Caro Eduardo, fico instigado demais ao tomar contato com sua pesquisa. Diante do que me pede tentarei expor algumas considerações. Fique a vontade para aceita-las ou descarta-las. Eu gostaria de tratar aqui de três aspectos que chamaram minha atenção: montagem, manipulação e história, seguidos de uma questão: em que medida essas três palavras têm em comum?

A percepção da história como reflexo do passado é coisa obsoleta. Ao contrário, hoje em dia é mais aceita a tese da História como uma ciência da produção narrativa acerca do passado. O historiador também é um criador. Os documentos sozinhos não dizem nada, o historiador é quem cria um discurso no presente, e, para validar sua criação, vale-se da montagem. Montar é criar uma sequência, é encadear e fazer associações em busca de um sentido. Porém, isso não é algo simples, exige método e maestria.

Para entendermos essa ideia e fazermos elo com as imagens (elas podem ser também um documento), gostaria de pensar na referência que você citou em seus registros e que muito me agrada, sobretudo, por ver relações pertinentes com o filme que me pediu para assistir. No livro ***Atlas ou a gaia a ciência inquieta: o olho da história****, Didi-huberman (2013) nos convoca a pensar o Atlas. Numa passagem muito interessante ele escreve: "[...] um atlas começa amiúde [...] de forma arbitrária ou problemática, muito diferente do início de uma história ou da premissa de uma tese [...] A experiência demonstra que quase sempre usamos o atlas combinando estes dois gestos, aparentemente tão distintos: começamos por abri-lo à procura de uma informação concreta, mas, uma vez obtida essa informação, não é forçoso que o abandonemos, continuando então a alcorrear as suas bifurcações em todos os sentidos, sem podermos encerrar a coleção de pranchas senão depois de deambular durante algum tempo, de forma errática e na ausência de uma intenção precisa, através de sua floresta, do seu dédalo, do seu tesouro."*

Por influência dessa passagem em especial tive a intuição de chamar seu filme de atlas escolar. Acha possível essa analogia? Pois bem, como nos chama atenção Didi-Huberman, um atlas se dá na relação de dois gestos: procurar uma informação e nos perdermos dela num movimento com as próprias imagens. Assim o faço quando assisto o filme que me pede. Abro o link na expectativa de encontrar um documento sobre a escola e logo me vejo compenetrado em outros pensamentos, deixando caneta e papel de lado, carregado num outro fluxo que aquelas imagens me convocam.

Pensar um atlas é pensar em favor da montagem como um método de trabalho que consiste em arranjar imagens distintas que, quando combinadas, produzem em nós sentidos múltiplos (ou intensidades variadas se preferir). Sobre isso, o autor traz algumas considerações que julgo serem procedentes para pensarmos o quanto esse filme montado também monta partes e as põem em funcionamento: o atlas "inventa, entre tudo, zonas intersticiais de exploração, intervalos eurísticos [...] desconstrói, pela sua própria exuberância, as ideias de

unicidade, de especificidade, de pureza, de conhecimento integral." (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.13). Sim, é isso, desfazer-se da pureza do documento audiovisual, da noção de integralidade, e, nos fazer perceber que é na montagem que se produz um (vários) discurso(s). A história se faz na combinação de imagens que inventam discursos.

Fazemos isso através de uma faculdade humana: a imaginação. Imaginamos o passado, imaginamos a geografia, imaginamos como foi e como será. O humano é um ser que se produz primeiro pela imaginação. A imaginação aceita o múltiplo e o renova-o sem cessar, a fim de detectar novas relações íntimas e secretas, novas correspondências. Montar é manipular a imaginação, e isso fica claro em seu registro de campo, e, de modo mais sutil, também na sequência das imagens e nos modos como elas são produzidas.

Por que as cabeças dos entrevistados estão cortadas? Logo me deparo pensando como a tensão entre imagem e adolescência estabelecem limites estéticos e jurídicos à empreitada. Na cena em que os personagens se queixam da proibição do abraço na escola, do medo subjacente ao encontro dos corpos e o risco à instituição reguladora, fica uma sensação de como as possibilidades de relações corporais se produzem por ali, mas, em outro momento, percebo uma garota sentada no colo de um garoto, denunciando estratégias de subversão dessa lei, produzindo re-existências sobre as possibilidades de existências reguladas. Pela montagem ficamos no meio dessa tensão e isso nos aciona. Sou exigido a questionar quais outras subversões podem haver; de pensar quantas outras configurações são possíveis e inventadas pelos alunos sobre essa questão. Ou, então, a cena final da amarelinha depois da última fala: "tem alguma regra na escola que você não gosta? — tem." (responde uma criança), a câmera segue as linhas riscadas da amarelinha no chão, acompanhando numa composição de travelling e plongeè, nos forçando a seguir jogando, de passar de um quadrado ao outro em direção a um lugar. Entra um fade e a tela escurece. Imaginação que me lança sobre como vivem, onde comem, como negociam, o que mais eles criam para subvertê-las, jogam truco?

O encadeamento de imagens produz algo novo que ontologicamente não está nem na primeira, nem na segunda cena, mas na relação entre ambas, ou, como diria o historiador: "a montagem é um procedimento capaz de pôr em movimento novos 'espaços de pensamento [...]'"(Didi-Huberman, 2013, p.251). É no intervalo desses espaços que se produzem os sentidos (intensidades). Somos forçados a entrar, a produzir com o extensivo das imagens. Como pensava Serguei Esenstein no início do século XX: o princípio da montagem, diferente da representação, obriga os espectadores a pensarem. A história nos permite ler o mundo. Ler o mundo é algo demasiado fundamental para ser apenas confiado aos livros, ou a eles confinado: porque ler o mundo é também ligar as coisas do mundo. Ligamos as coisas produzindo nós mesmos as relações, dando a elas a tônica que elas merecem mediante o modo como elas nos afetam. Isso nos leva a pensar que o mundo, assim como a história, é algo inteiramente produzido. Produzimos um mundo com os fragmentos de mundo, mas, o fazemos montando extensões desse mundo, fabricando-o segundo uma montagem contínua. O mundo é um atlas combinado de diferentes maneiras? Se sim, a escola é uma parte do mundo, o filme é um (mais um) atlas também. A manipulação é um modo de criar. Levar isso para a escola, convocar alunos e alunas para montarem outros mundos (em imagens) a partir dos fragmentos que eles inventam me parece potente, na medida em que nos dispõe de dois movimentos possíveis: 1) perceber que as coisas não são o que são de modo natural, mas produtos de relações; 2) que podemos alterá-las.

A história assim como as imagens está aberta, é inesgotável, o cinema que se produz nos interstícios de uma geografia mutante também. É nesse ponto que uma outra educação se constituí, não aquela de busca e transmissão por verdades, mas de incertezas e descobertas temporárias, experimentais, criadoras de mundos.

Forte abraço.

3.2.10 O último encontro da oficina e o primeiro encontro do público com o filme

O filme foi finalizado uma semana antes de sua exibição, momento em que o grupo decidiu por um título — nessa etapa procurei interferir o mínimo possível, acho que por estar mais atento às questões para a pesquisa. A exibição ocorreu na escola, no mesmo laboratório de informática em que ocorreram os encontros da oficina. A primeira visualização foi para um grupo de pais que tiveram seus filhos filmados, isso aconteceu na presença dos realizadores, de um integrante do CEFORTEPE e da direção da escola. Momento importante de ser trazido ao entendimento, na medida em que nos dá a ver algumas estratégias éticas com as imagens num ambiente onde elas causam tanto assombro.

Nossa decisão foi não disponibilizar publicamente o filme na internet, segurar a circulação dele no início, permitindo que algumas poucas pessoas e de modo mais ou menos controlado pudessem assisti-lo. Isso aponta duas considerações éticas: 1) a primeira é traçar uma confiança e um respeito com aqueles que aparecem no filme; 2) a segunda diz respeito às escalas espaciais de afetação das imagens. Sobre o primeiro ponto não há muito o que dizer, apenas que isso foi uma condição necessária para lidarmos com questões delicadas e com a preservação das pessoas. Já a segunda, podemos considerar que a etapa de visionamento diz respeito a onde e como as imagens são experienciadas. A exibição do filme numa sala de informática é bem distinta em termos espaciais do que se posta em um canal do *youtube* e compartilhada via *Watsapp*. O tipo de afetação é diferente e o controle sobre isso também. Essas são algumas considerações feitas nessa fase e que apontam para um tratamento ético com as imagens. Não de uma suposta moral universal com as imagens, mas específica, da ordem das negociações possíveis com aquela escola. Alguns dos comentários e parte da conversa desse momento foi anotada no caderno de campo. Seguem alguns registros para que o leitor tome contato:

30/11/2017

Uma mãe: “filme interessante. Não é só regra na escola, são regras na vida … é bom que eles saem da escola preparados para a vida.”

Outra mãe: “Bom que eles tentaram mostrar vários lados.”

Alguém pergunta: “como surgiu esse tema?”

(C): “Todo mundo segue regras mas as pessoas não sabem como elas são criadas.”

Mãe: “Vocês foram pelo caminho do como, isso é bem específico.”

Outra mãe: “O tema é relevante e o modo como foi filmado é muito bom. Vocês conseguiram.”

Uma representante do CEFORTEPE nos diz: “Dá para perceber pela fala da pessoa a posição que ela ocupa…”, “por que filmar o rosto cortado? Achei engraçado aquelas bocas falando, parece desenho animado.” (risos). (N) explica para ela que filmar na escola envolve riscos, exposições, que eles precisavam a todo momento pensar com a direção da escola, que precisavam fazer e refazer combinados, “não mostrar o rosto foi uma estratégia que criamos para não identificar totalmente a pessoa, mas, conseguir que aparecesse traços e expressões no momento da entrevista”. “Tem também o fato de não combinarmos com os entrevistados antes. Chegávamos e abordávamos as pessoas, alguns não queriam, mas a maioria sim. Acho que porque eles nos conheciam, confiavam na gente.”

(E): “A entrevista com os pequenos não foi programada. Queríamos a fala de alguém desse grupo pra trazer a visão da criança para o filme.”

Diretora: “Me deixou mais tranquila não mostrar o rosto. Na escola tudo gira em torno de regras, achei o máximo eles mexerem com isso.”

A diretora fala sobre o uso de câmeras e celulares: “Não adianta negar, precisamos saber utilizar essa ferramenta… isso pode proporcionar boas imagens, mas também tem riscos. Sempre tem riscos.”

Representante do CEFORTEPE: “quando você aborda o como, você pode mudar ela [a regra] … a impressão é que ela [a regra] é imutável … perceber o como é entender que ela pode mudar.”

Professora participante da oficina perguntando aos presentes: “Trouxe alguma memória na vida de vocês? Fez refletirem sobre algo?”

Mãe: “Todo lugar tem regras. Digo ao meu filho: — não pode fazer isso! Em casa bate aquilo que se ensina na escola e vice-versa. Na minha escola (na época que estudava) eu era boa aluna, sempre cumpria as regras … mas, hoje ainda não sei dizer o como, sempre digo o porquê… engraçado isso.” Risos.

Após a conversa com o grupo da primeira sessão, a diretora se reuniu com os membros da oficina e disse ter ficado muito satisfeita. Que o filme deveria ser exibido para toda a escola (docentes, discentes e funcionários) e que os realizadores deveriam participar dos debates. Ela entendia que aquele material era potente para trazer mudanças e gostaria que aqueles alunos participassem do conselho no início do ano, para ajudarem a formular as regras que incidiriam sobre a escola.

Os professores da oficina se disseram contemplados com o objetivo inicial deles (usar o cineclube para discutir cidadania com os alunos), apesar de terem desviados do projeto inicial. Colocaram o que aprenderam e gostariam de dar sequência em outros projetos com cinema na escola. O CEFORTEPE também se mostrou satisfeito e valorizou o trabalho realizado, sugerindo ampliação e continuidade do programa cineclube na escola para o próximo ano.

Os alunos saíram da escola. Foram fazer o ensino médio em outro lugar. O filme segue como material da pesquisa de doutorado, sendo inscrito em festivais de cinema e educação, em círculos universitários e pensado na composição desta tese. Ele está disponível na escola também, constituindo parte do acervo fílmico escolar.

3.3 O cinema-documentário e as minorias na educação

Ao destacarmos Doreen Massey e Eduardo Coutinho como intercessores para uma percepção do espacial no nível dos encontros, chamamos a atenção para a compreensão do lugar como um conjunto de trajetórias ativadoras de processos (MASSEY, 2008). Parte desses processos são da ordem de aprendizagens vividas no interior de suas relações com o campo da pesquisa e com a rede de pensadores a que nos aliamos. Esses processos dobram-se em/com imagens, escritos e problemas que incidem na composição deste texto, adensado em algumas perspectivas acerca da relação cinema e escola. Já apresentamos algumas no segundo capítulo — o que temos procurado fazer é suscitar outros entendimentos em meio a questões que foram nos surgindo tanto das leituras quanto dos encontros na oficina. A força deste trabalho vem concentrando-se naquilo que aquele lugar-escola é capaz de movimentar e nos fazer pensar, tendo como foco fundamental a relação cinema-escola por meio de suas conexões, cruzamentos, interferências e aberturas.

O diário de campo e o trato com a invenção de personagens por meio de uma escrita mais fabuladora, nos deram argumentos em torno de duas percepções iniciais e que são balizadoras para os próximos capítulos: 1) de intensidades que já estavam vibrando na geografia daquela escola, como trajetórias presentes que ali correm e que encontraram na oficina um empurrão para se realizarem de alguma/ outra maneira, ao entrarem em negociação com o mundo escolar; 2) em novas passagens abertas para uma outra educação possível com a produção de um documentário na escola — para tratar desse ponto, aportamos na ideia de *minoria* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), e na variação desse conceito proposta por Silvio Gallo como *educação menor*.

Sobre o primeiro ponto chamamos a atenção do leitor para o filme, como algo que efetivamente foi produzido a partir de pulsões que já estavam vibrando naquela escola, que se cruzaram na realização de um documentário, e, longe de resolver os impasses e as tensões ali existentes, as movimentaram em outros sentidos (e continuam se movimentando). O filme, portanto, como expressão

audiovisual dos fluxos já em andamento por ali; a oficina como lugar em que podíamos nos deter e experimentar criar com esses fluxos; e o modo como os participantes deram vazão a outros fluxos (produzindo-os). Alocados noutros processos (de criação) que foram possibilitados pela presença do cinema como mais uma trajetória daquele lugar — ver, conversar, produzir, ver novamente, conversar, etc. O filme não é um fim, um resultado, mas um entre, ele (e a sua produção) funciona com o fluxo em curso — vontade de cidadania, vontade de um saber que não se conhece, de um poder com as imagens e dos riscos com ela, etc. O filme não é onde os processos se encerram, ao contrário, é em sua produção que outros processos ocorrem e ganham movimento. Um funcionamento com as imagens e os fluxos que elas vão conectando — em sua produção com o espaço. Isso é possível de ser perspectivado pela ideia central de que tais movimentos participam de modo alternativo à lógica vigente das relações na escola, como minorias que passam a participar da negociação de possíveis naquele lugar. Acolher e compor com essas minorias é algo que interessa a uma outra forma de conceber a educação.

3.3.1 A câmera que corta um fluxo

Uma câmera está ligada, gravando, ela passeia pelo pátio da escola no momento em que os alunos estão a vontade, alguém desconfia e cochicha algo no ouvido do colega: “O que tá rolando?”. A pergunta instaura uma percepção distinta sobre o lugar, faz com que a atenção tenha que pousar sobre a cena em questão para entender melhor o que se passa. Se pensarmos um conjunto de engrenagens funcionando de modo precário e ativo, como uma imagem capaz de dar a ver a escola em movimento, que tipo de máquina é esta quando os alunos se põem a filmar? A abordagem maquínica de Deleuze e Guattari (2014) nos ajuda a compreender melhor isso. Acerca da produção desejante os autores tecem: “Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-orgão é conectada a uma máquina fonte: esta emite um fluxo que a outra corta.” (DELEUZE, GUATTARI, 2014, p. 11). Pensemos por aí. Imaginemos as regras na escola agindo a partir de uma

máquina fonte: o regimento escolar e seus vários fluxos engendrados nas geometrias dos poderes ali instituídos. Das constantes negociações existentes antes mesmo de nossa presença, subvertidos e alinhavados segundo o conjunto de possíveis que fazem aquele lugar funcionar daquela (e não de outra) maneira. A câmera como uma máquina-orgão realiza um corte sobre esse fluxo e faz conectar outra coisa (outras máquinas), gerando um novo/outro fluxo(s) de desejo(s). Imaginemos tudo que seja possível de compor com aquele lugar — trazido de modo seletivo pelos registros do caderno de campo, através da força representativa nas imagens, do extensivo, e, também das intensidades e dos afetos que nos chegam. Imaginem como quiserem, sem o receio de cometer equívocos —, confiemos na fabulação.

Enquanto máquina-fonte, o conjunto de regras encaminha os afetos num tal fluxo que os codificam segundo um/aquele nível de possibilidades e afetação — seria mais ou menos como dizer: ali as coisas funcionam assim. Por exemplo, o fluxo do abraço como um encontro dos corpos, codificado através de uma regra que tenta proibi-lo e força-o a ter que existir na clandestinidade. Este fluxo reaparece nos modos em que alguns alunos, ao subverterem a regra, inventam outras formas desses mesmos corpos se encontrarem — sem que sejam vistos pelo olhar da autoridade ou através de estratégias específicas. A câmera que filma essa cena, que investe um *zoom* sobre isso, cria um outro acoplamento para aquele fluxo, uma terceira ação, o codificando noutro sentido — de imagem que mostra e faz pensar “como pode aquilo?”. O filmar como uma ação de deslocamento do fluxo inicial. Esta é a imagem que evocamos ao leitor.

A câmera, portanto, como uma máquina-orgão que faz um corte no fluxo emitido da máquina-fonte, ela conecta-se com o fluxo e ao fazê-lo, o corta, colocando-o num novo movimento, agenciando o desejo num outro fluxo, permitindo assim uma outra gama de afetos — neste caso, necessariamente atravessados por imagens. Assim como “O seio é uma máquina que produz leite, e a boca, uma máquina acoplada a ela.” (ídem.), a câmera também se conecta às máquinas escolares e sobre elas investem outras passagens para outros fluxos. O interessante, e que nos interessa conversar como eixo central da tese nos próximos capítulos, é o que essas passagens podem nos fazer perceber enquanto uma escuta

sensível do lugar. A partir dessas outras maquinações que o cinema agencia. Mas a câmera é só um dos diversos componentes de um cinema que emerge, ela é parte de um processo muito mais amplo e complexo.

O filme também é um componente no processo que se iniciou e que não se sabia ao certo para onde iria. Máquina que corta, e, ao cortar, agencia novos/ outros fluxos de desejo, pautados num outro regime de produção (o das imagens). Ele conecta de outra forma aquilo que já existia, fazendo o que já existia a ter que encontrar formas de existir diferente, sem que possa continuar existindo da mesma maneira, portanto, ele em si já é produto e produtor de diferenças. Há toda espécie de máquinas compondo (fazendo funcionar) o lugar, a câmera, como mais uma, o que ela faz é produzir acoplamentos e cortes, produção de produção: uma máquina que filma e que corta um fluxo e produz uma máquina-espectador que descodifica o fluxo e … Uma máquina de enquadramento que corta (literalmente) um fluxo de identidade (ao não mostrar todo o rosto), produzindo bocas e pedaços de corpos que falam. O espaço devindo imagem em meio as máquinas que o compõem. Uma boa análise da relação cinema e escola através do conceito de máquina é feita por Cezar Migliorin (2015), quando aponta sua *pedagogia do mafuá* como modo de enaltecer a festa desse encontro:

> Nos interrogamos então como a máquina cinema tensiona outras máquinas que atravessam processos subjetivos, políticos e de grupo, ou seja, como a existência do cinema em uma comunidade afeta a própria comunidade, não porque narra isso ou aquilo, mas porque há uma forma de o cinema mobilizar o real que afeta o próprio real. (MIGLIORIN, 2015, p. 185).

Mas em que isso importa sobre o que pode o cinema e a escola quando se encontram? Ora, resgatando aquilo que dissemos no primeiro capítulo: a força desse encontro está nos vazios que nos desassossegam e na percepção sensível de trajetórias que produzem o lugar. Nas maquinações que, ao invés de nos entregarem as verdades, nos forçam a pensar. Que poderia ser pensado em inúmeros locais da escola e de fora dela — *pensamento*, palavra cara na perspectiva da *diferença*, é uma ação que se dá nos limites daquilo que já se sabe, é enfrentar essa zona imperfeita de vazios que nos empurram às fronteiras de um saber existente. Aqui estamos tentando apontar o quanto o cinema é capaz de nos

fazer pensar com a escola. Foucault investia sobre essa ação de pensar muito bem, e, Deleuze ao deter-se sobre o trabalho deste autor, nos ajuda a compreender isso de um modo mais profícuo.

> (...) Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento. E, primeiramente, considerando-se o saber como problema, pensar é ver e é falar, mas pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar. É, a cada vez, inventar o entrelaçamento, lançar uma flecha de um contra o alvo do outro, fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis. Pensar é fazer com que o ver atinja seu limite próprio, e o falar atinja o seu, de tal forma que os dois estejam no limite comum que os relaciona um ao outro separando-os. (DELEUZE, 1991, p.124).

Desse ponto de vista, não temos como deixar de lado o contentamento frente a gama de problemas vários experimentados pela oficina, bem como outros emergidos para a própria escola. Aqui, podemos trazer alguns, por exemplo, resgatando a impossibilidade de lidar com as identidades pessoais dos personagens na escola e como isso nos obrigava a ter que pensar para fazer um filme de entrevistas. As cabeças cortadas formam uma solução estética e ética que tenta enfrentar um limite, um vazio momentâneo que nos fazia perguntar “e agora?”, “como será possível manter os personagens sem que eles fossem identificados pelos espectadores?”. Mais do que isso, esse problema nos fez ter que negociar um saber que não existia — a princípio a direção não esteve confortável com o fato de pessoas ligadas a escola aparecerem num filme, falando sobre a instituição e as regulações dela. Não queríamos adotar tarjas negras sobre os olhos, ou gravar objetos no lugar dos personagens enquanto falavam. Daí vem uma pessoa que assisti ao filme e coloca uma outra questão, dizendo: “ah, legal, isso chama a atenção para as bocas e gestos do rosto, me lembrou um desenho animado”. Não é simples isso. Também não acreditamos em respostas que apontem: “Ah, então tudo pode? Tudo vale?”. Ao contrário, nada pode até que enfrentemos o que se sabe e tenhamos que infringir os limites desse saber. O fato é que são mínimos os detalhes e as ações que nos fazem pensar, e a oficina (como lugar de minorias) permitiu isso por ser algo que não queria realizar um grande feito, mas negociar possibilidades.

Um outro momento importante foi o das filmagens sem a minha presença. Os alunos e alunas munidos de minha câmera pessoal — já que não haviam outras e isso foi também um desafio que nos forçou a ter que inventar uma saída —, tendo

que negociar com os colegas, com as autoridades escolares, com um olhar de enquadramento e dramaticidade sobre o espaço que os forçavam a terem que pensar como filmar. Quando a câmera filma um aluno colando na prova e os realizadores aprovam, dizendo “queremos isso!”, é o máximo, porque ali eles fazem um corte sobre uma situação que é cotidiana pra eles, ligando a situação ao cinema. Ou mesmo a experiência com as entrevistas, rico momento em que se valiam de um conhecimento prévio através dos filmes de Eduardo Coutinho e de nossas conversas, mas que não era possível de ser mimetizado — dado que aqueles filmes se dão em outro contexto, segundo outras regras e intenções.

Eles se questionavam a todo momento: “como Coutinho consegue fazer os caras falarem?”, e se alternavam nas perguntas. Se observavam nos modos variados de ação e buscavam criar seus próprios estilos. É claro que os filmes importavam enquanto referencial, mas, aos poucos, a câmera ganhava pelas mãos deles as singularidades de jovens cineastas experimentadores. Como diria Coutinho sobre o que faz o documentário: “Para mim, documentário é escavar.” (COUTINHO apud CONTRACAMPO, 2013, p.283). Pois os jovens escavaram. Escavar o espaço escolar, escavar com a câmera, escavar o próprio documentário para encontrar esses vazios que nos fazem sair de um fluxo e entrar em outros.

3.3.2 Ações menores com vazios encontrados

Sobre isso, acho que podemos cuidar melhor do segundo ponto que colocamos inicialmente e que diz respeito às minorias no campo da educação, ligando-as a uma questão que poderia ser formulada assim: quais outros saberes se fazem presentes quando através dos vazios encontrados somos forçados a novos/ outros processos?

Para entendimento da noção de *menor* em educação, se faz necessário compreender inicialmente aquilo que pode ser chamado de maior. Fazemos por comparação. Fica mais evidente. Acerca disso, Sílvio Gallo (2002), ao chamar de

maior a educação das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, do professor-profeta (que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito).

> dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder, nos ajuda a perceber a educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer." (GALLO, 2002, p.173)

Isso nos ajuda a perceber o *menor* como sendo aquela "traição" necessária ao pacto que institui a norma. Ou seja, como uma espécie de desobediência que funciona como fagulha de um novo fogo que principia, e que inflama contra o habitual, que queima e faz arder o ordinário. Nas palavras de Sílvio: "Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas […]" (Ibid.). Ela age segundo o princípio da desterritorialização, faz fugir os territórios conhecidos em detrimento de outros que ainda não se conhece, é "a desterritorialização é dos processos educativos." (Ibid., p.174). A força minoritária, portanto, emerge pelo agenciamento desses outros territórios, um tanto quanto estranhos e arriscados aos limites espaciais (extensivos e intensivos) da escola.

Jovens entrevistando professores: "como essa regra foi criada?", perambulando com a câmera pelos lugares de ordem e saberes instituídos, cortando fluxos e os colocando em outra direção, um tanto quanto arriscados ao controle de quem deseja mantê-los numa "certa" organização. Uma *educação menor* com cinema*?* Como algo que emerge de dentro, abrindo o território aos fluxos de um fora (por vir). Uma educação menor que age nas/pelas brechas, e, pode nos faz ter encontrar situações que não sabemos para onde ir ou o que fazer — não um vazio como ausência, ao contrário, como excessos de possíveis sem domínio.

Há um saber interessante para a administração da escola que em nossa pesquisa apontou possibilidades de diálogo e invenção de outras maneiras de lidar com os modos como as regras por ali se dão. Três questões que se interpõe sobre são: o que está em jogo quando a diretora da escola convida os alunos a debaterem o filme e a participarem do planejamento da escola? O filme pode ser tomado como uma forma de pensar o modo como as regras são criadas na escola? O cinema, ao existir como uma prática no ambiente escolar, inventa outras versões daquele lugar?

Sobre a primeira questão a pesquisa demonstrou que é muito difícil para a gestão escolar permanecer em constante tensão com os vários desejos que circulam sobre a escola, e, que lançam sobre ela novas formas de vida — por exemplo a produção de imagens através de dispositivos móveis —, o que não quer dizer por isso que ela ceda totalmente as pressões que ocorrem em seu interior. Nos chama a atenção que concessões são necessárias para que o próprio poder possa continuar vigorando, e isso é de ambos os lados. Nesse caso, permitir que o filme aconteça (ainda que de modo "regulado"), e assumí-lo como material da/para a escola, abre portas para passarem outros maneiras de se pensar. O que nos incide sobre a segunda questão, tomando o filme como ativação de alguns processos. Ele coloca algo em movimento, nesse sentido arregimenta um povo. Ele age também como uma forma de poder, que constrange outras trajetórias ali já estabelecidas, como um jogo de forças negociando passagens para novos processos. Como observa Novaes e Louis (2009): "a flexibilidade no contexto da gestão escolar representa a possibilidade de promover inovações, criatividade e mudanças para melhor responder as suas demandas." (NOVAES; LOUIS, 2009, p.51).

Por fim, o cinema (para além do filme) se coloca como uma trajetória heterogênea que não deve estar condicionada a ter necessariamente que existir de uma única maneira. Só o fato de ver filmes de um diretor pouco conhecido pelos participantes, de despertarmos alguns temas e pensá-los em conexão com imagens pouco habituais, de tensões em meio a experimentações que querem se realizar, mas esbarram em "durezas" da administração do lugar, isso já é interessante para fazer emergir desejos. Apostamos na produção de imagens como algo que de fato estremece o lugar. Há um *saber menor* que emerge dessas questões, e que faz com que a administração escolar se veja diante de algo que ela não domina, e, por isso mesmo, estende sobre ela uma nova gama de problemas, tramada no enlace de linhas de poder que se cruzam e se abrem para a diferença. Mas isso serve também para os envolvidos na produção. Nos modos encontrados para fazer existir algo em meio a constrangimentos que nos forçam a pensar. Assim, entendemos que o conceito de *educação menor* é uma ferramenta importante para perspectivarmos a relação do cinema com escola, num viés que não é o de instrumentalizar um saber que se quer fazer atuar e amenizar os vários problemas em educação, ao contrário

disso, um cinema que acontece no engajamento com os problemas, que deles faz emergir novos processos (menores) e que, portanto, é temporário.

Assim, não há como querer um cinema salvador na/da escola. A própria escola, se tomada no nosso campo conceitual (lugar-escola), não é algo que possa ser totalmente identificável, representável, ela é eventualidade. Um cinema realizado por ali é mais uma das tantas trajetórias que compõem aquele lugar, que dele participa e com ele realiza mutações — abrindo-o para compor com outras tantas trajetórias que pedem passagem. Esse cinema, portanto, se efetiva pelas negociações, nas tensões, nas invenções, seu motor é a experimentação.

Não é possível nesta pesquisa tomarmos o cinema de outra maneira que não essa, como ação que faz emergir negociações para todos os lados, e, de tomá-las como matéria viva para constituição de saberes. O próprio desassossego atribuído pela presença das imagens e da produção delas como algo que dispõe tensões, escolhas, embates, tempos diversos, deslocamentos criados. Viver cinema na escola é lidar na intensidade de algo que não se conhece *a priori*, que se realiza na/pela/através da experimentação, com temas e formas que vão surgindo à medida que os encontros vão promovendo invenções, ajustes, apostas. Nesse sentido é que ele se torna também um ato político. Ou seja, de engajamento com uma ideia de educação pautada por encontros. Uma política com as imagens em que se produzem diferenças, seja nos meios de se efetivarem — através de celulares, numa dimensão ética que é própria daquele lugar, e que, portanto, nos forçam a assumir outras formas de enquadramento e divulgação — seja nas variações que elas inventam para que outras trajetórias possam existir — que passam a compor a constelação em processo nas/pelas conexões que se realizam. A produção de imagens na escola longe de atenuar qualquer tipo de problema investe sobre eles, age com eles como se fossem uma terra fértil para que outras possibilidades possam se dar.

Nosso esforço com os usos de filmes de Eduardo Coutinho e com toda discussão acerca deles, com a sugestão de exercícios audiovisuais e a produção de um documentário, dispuseram esse experimentar lidando com a palavra filmada e com a criação de personagens escolares, como um mote para dar vazão às

questões que são parte da vida daquele lugar. O mais interessante é que, ao longo da oficina, a incerteza de alguns processos em detrimento da vontade de realizar outros, traçaram caminhos muitas vezes tortuosos e angustiantes. Um fazer que não se sabe ao certo onde vai dar, mas que se aposta em realizar boas conversas. Estranhamentos necessários para a novidade que anseia existir, afeto e singularidades com a arte e com a juventude. Ou, como nos diz Bergala "Poderíamos dizer, seguindo o texto de Godard: a arte não se ensina, mas encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso." (BERGALA, 2008, p. 31). Esse fazer artístico só é possível se houverem bons encontros na escola, encontros que desassossegam. Encontros com vazios repletos de intensidades, éticos e ardentes. É preciso chamarmos a atenção para esses encontros no trabalho de pesquisa, justamente por aquilo que eles fazem emergir de estranho, de desajuste, de diferente. Gostaria de finalizar esse capítulo com uma reflexão que pode fazer algum sentido: pensar a produção de documentários na escola como uma experiência *menor* em educação. No rumo dessa proposição finalizo de vez com o retorno de uma pergunta feita no início desse capítulo: como fica a escola e o cinema quando se encontram?

4. POVO QUE FALTA: UM CONCEITO

> O mundo é um *não-sei-o-quê* de indivíduos possíveis, uma virtualidade. Um mafuá […].
>
> *Cezar Migliorin*

Há pelo menos duas maneiras de fazer existir um cinema na escola: 1) produzi-lo para um povo suposto; um povo que já está aí e que precisa de um cinema que se adapte às suas necessidades, ou, 2) fazer do encontro cinema e escola a possibilidade de emergir um povo; um povo que chega sem modelo, sem cartilha, sem ordem, e, portanto, que nos aparece carregado de riscos. São duas dimensões muito distintas e que implicam em políticas dessemelhantes, não só com as imagens, mas sobretudo, com a educação.

São vários os povos que, ao longo da história, traçaram para si linhas de identificação e de comunicação com uma noção de unidade política. Uma percepção que geralmente nos remete a uma forma que os engendra em torno de alguma representação. Podemos citar, como exemplo, a Itália entre 1930 e 1940, a qual, baseada pela "força e união", formava uma identidade à imagem de pedaços de madeira amarrados por uma corda (O *fascio*)[48] — sabemos bem no que isto deu, e, a história não nos deixa enganar. Ao mesmo tempo, estas linhas podem se romper em algum ou simplesmente fundir-se com outras não tão definidas. É quando se faz a inevitável passagem das diferenças, das mudanças que inauguram (im)possíveis. Foi assim com os judeus e seu longo processo de vida e morte, de constante renascimento, de cativeiro em cativeiro, sofrendo todo tipo de extermínio (ainda que, contraditoriamente, o extermínio de muçulmanos os constitua atualmente enquanto povo contemporâneo). Foi também com os inúmeros povos migratórios, carregados de linhas seculares de história, buscando refúgio e alguma identidade possível. Ainda que ela sempre lhes falte, ainda que lhes escapem os territórios e as línguas, forçando-os a constituírem novas formas de vida: tal como os turcos vivendo em Berlim, árabes em Nova York, haitianos e venezuelanos no Brasil, curdos, palestinos, etnias ameríndias vivendo em território nacional, entre outros. Tantos

---

[48] Símbolo de soberania e união, que servia como componente de formação política das massas para o Fascismo na década que antecedeu a Segunda Guerra Mundial.

outros ainda em trânsito, nos sugerindo outras formações difíceis de serem representadas. Outras formas de produção de si e de uma suposta identidade nacional oscilante: da Costa do Marfim e Líbia até Síria, Iraque, Afeganistão, Quirguistão, Mianmar e Paquistão. São também os ditos povos nômades, que assumem a terra como superfície em movimento, que habitam desertos e estepes momentaneamente, até que um novo sopro de vida os empurrem para o desconhecido, forçando-os a novas/outras conjunções sociais. Somos nós, latino-americanos, ora *terceiro mundo,* ora sem mundo, buscando insanamente constituir uma identidade nacional ilusória, a reboque do colonialismo europeu e do neocolonialismo norte americano que criou e fiou as tramas desse imenso tecido que até hoje nos abraça e nos rechaça.

Ainda que possamos perceber nesses distintos povos uma presença, uma constituição em torno de algo que nos permite dizer daquele povo, daquela língua, daquela cultura, algo que específica e delimita uma identidade, um território, uma nacionalidade, ainda assim há sempre um outro povo em formação dentro de um povo já formado. Povo sendo constituído por novas/outras conexões que chegam e compõem com aquelas que antes já existiam. Queremos chamar a atenção para aquilo que constitui um povo e diz respeito a um (vários) modo(s) de existência(s) em formação — o conjunto de conexões que os produzem, segundo as possibilidades (em vias de existirem) que configuram os diversos contextos de vida.

Para aproximar a ideia do campo mais específico dessa pesquisa, pensemos na escola e nos povos que nela habitam. Povo aluno, por exemplo, marcado e constituído nas suas formas de existir. Povo uniformizado para que possa ser identificado, povo educado segundo normas e regras balizadoras dos modos de existência na escola. Povo numerado — compondo estatísticas e dados que permitem avaliá-lo —, povo controlado e vigiado segundo a lógica do cuidar, que constituí a escola e principalmente os outros povos que nela habitam. Povo professor, um outro exemplo, como aquele que deve/pode ensinar, que faz uso de linguagem como domínio de um saber, que ocupa uma posição na hierarquia escolar, povo marcado pelas/nas condições de trabalho que ocupa, submetido a uma legislação específica que o regula juridicamente, atravessado inclusive por prerrogativas éticas da profissão. Enfim, tomemos esses dois povos em suas breves exemplificações para nos atermos melhor a ideia que se apresenta.

Esses povos estão aí, compõem o lugar, pois habitam e participam de sua produção. Mas esses povos não estão inertes na sua composição temporária que permite que os identifiquemos. Eles não são algo pronto e acabado, estão em formação, estão sendo atravessados e compostos por outras conexões (outros povoamentos) que chegam e os forçam a ter que negociar outros modos de existência. E o que faz com que um povo nunca chegue a sua composição final? É justamente esses povoamentos que chegam e atualizam outros modos de existência — a interminável formação. É justamente pelo fato de sempre faltar algo, de poder sempre algo mais, de realizar outros encontros, de diferenciar-se a cada nova composição surgida nos interstícios do povo existente. É por isso que atentamos para a noção de povo como processo.

Ainda que todos esses povos possam ser plenamente identificados por questões culturais, sociais, econômicas, de cor de pele, de tipo de cabelo, de culinária, de religião, de profissão, de uniforme, de posição social, etc., ainda assim, há um povo que falta e que ganha outras composições através dos povoamentos que chegam. O que seriam então esses povoamentos que sugerem processos? Num livro recentemente escrito por David Lapoujade — *As existências mínimas* —, escrito acerca do trabalho de um importante pensador francês no campo da estética[49], algumas noções parecem convergir para nos ajudar com essa questão. Diz o autor:

> Não há uma só realidade que não esteja acompanhada de uma nuvem de potencialidades, que a segue como se fosse sua sombra. Cada existência pode tornar-se uma incitação, uma sugestão ou o germe de outra coisa, o fragmento de uma nova realidade futura. (LAPOUJADE, 2017, p.39).

Nos parece viável pensar que, apesar daquilo que há e que pode ser tomado como o real — um povo concebido, uma escola fisicamente localizável, um tipo de cinema consagrado —, há também toda uma carga de novidade e diferenciação capaz de atualizar outros modos de existência. Ou seja, algo capaz de aumentar o grau de realidade ao instaurar outras existências (mínimas). Vemos que as existências podem se modificar, que podem intensificar sua realidade, num mundo dinâmico, no qual, a partir desse ponto de vista, torna mais importante

---

[49] Étienne Souriau.

notarmos não o que se efetivou e solidificou, mas, as transformações, os aumentos ou diminuições.

Souriau chama atenção para algo em torno da noção de *seres virtuais* e da arte que nos ajuda a compreender melhor o foco nas transformações. Como se a arte fosse um modo de operar na atualização de algo que passasse do virtual para o atual. E, na interpretação de Lapoujade, fica colocado como:

> Os virtuais estão aí, à nossa volta, eles aparecem e desaparecem, se transformam, à medida que a própria realidade muda; […] Uma "arte" prescinde a perfeição da sua maneira de ser. Só que a sua perfeição é serem inacabados; eles são perfeita e perfeitamente inacabados. Ou seja, há algo neles como expectativa ou uma exigência de realização. (Ibidem., p. 38).

É por isso que nos sentimos a vontade para pensarmos que isso se dá através de outros povoamentos entre cinema e escola, pois, apesar de haver um (vários) povo(s) em aumento e diminuição de realidades, eles estão sempre a escapar pelas beiradas, sempre como processo intermitente, como se carregassem em seu cerne uma espécie de intervalo entre aquilo que é e aquilo que no instante seguinte já é outra coisa. Cada povo pode tornar-se uma incitação, uma sugestão ou germe de outra coisa, o fragmento de um povo por vir. Assim, as coisas/os povos nos parecem muito mais plurais e processuais do que a palavra é capaz de comportar/exprimir sobre eles. É porque a todo instante esses *seres virtuais* estão a realizar alguma passagem. É porque eles estão sempre a chegar e compor com o real outras realidades que algo pode ser instaurado. Notamos isso ao assumir que um tipo de existência foi instaurado naquela escola através do cinema.

Diante disso, uma questão que tem nos animado é: quais outras existências são possíveis na escola? É uma questão que nos direciona a pensar sobre as passagens, os devires, enfim, os atravessamentos que permitem que outros processos educativos se deem e abram caminho para povoamentos. Temos entendido e apostado que a arte pode ser uma espécie de catalisador para que outros modos de existência venham compor com aquilo que já esta aí. Mas vamos com calma, não nos apressemos. É importante demorar um pouco mais sobre a noção de povo e os povoamentos, para que se compreenda melhor o que queremos apresentar.

O Seminário *Novos Povoamentos,* desenvolvido na PUC-SP e organizado pelo Núcleo de Estudos da Subjetividade, tem disponibilizado boas palestras em vídeo na internet[50]. Um rico material para pensarmos questões não só de filosofia e arte, massobretudo, de educação. Na palestra de Peter Pal Pelbart, por exemplo, podemos acompanhar seu pensamento em meio a tantos outros pensadores acionados por ele — Nietzche, Foucault, Deleuze, Artaud, Lapoujade, entre outros — e, algo importante para nossa pesquisa, é dito da seguinte forma: sobre esses outros povoamentos que chegam para nos atualizar outras existências, "há algo forte demais na vida, intenso demais, que só conseguimos viver no limite de nós mesmos." (PELBART, *on line*, 2016). Limite e não limitação, fronteira como potência, ou seja, atingir o limite da própria potência para criar outros modos de existência. Pelbart (2016) tem se detido sobre quais novos/outros modos de existência podem vir a existir, quais outras maneiras de viver e quais novas/outras populações podem emergir nesse ponto de limite que configura o agora — populações afetivas, políticas, sonoras, audiovisuais, libidinais "e que poderiam povoar diferente o mundo" (Idem.). Nos parece interessante então pensar que há algo no limite (na potência máxima) que é capaz de fazer emergir da nuvem de virtuais outros modos de existência.

Desdobrando tal pensamento para o contexto de nosso trabalho, pensemos: não estariam algumas situações de cinema e escola justamente nesse limite? Digo, através da experimentação com a produção audiovisual, com o cineclube, com os afetos em torno de imagens e processos, não estaríamos elevando a potência de cinema e de escola ao limite delas mesmas? Limite daquilo que já se tem e já se faz, limite do entendido, conhecido e utilizado, limite daquilo que já se sabe e se espera. Para que desses limites outras formas de filmar, de pensar, de ver e ouvir pudessem emergir. Não estaria nesse ponto a passagem para novas existências de escola e de cinema? Outras experiências de educação? Para responder tais questões temos investido sobre a noção de povo por vir, como um mecanismo conceitual importante para nos ajudar a perceber melhor os encontros, as passagens, os processos entre escola e cinema. Mas quais existências

---

[50] Há um site que disponibiliza conteúdo e informações sobre o seminário em <http://novospovoamentos.wixsite.com/novospovoamentos>, e também alguns vídeos publicados no canal da TV PUC, possível de ser acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=cU_ujVlaUTI>. Acessados em 26/10/2018.

emergiram? É possível responder essa questão apontando que tanto a oficina quanto o filme instauraram tipos distintos de modos de existência.

Guardemos então algumas noções importantes que podem nos ajudam a pensar com aquilo que tem sido nosso problema de pesquisa: quais possibilidades podem ser inventadas da relação cinema e escola?: 1) um povo aqui será pensado como um coletivo em formação e não como um sujeito político estabelecido; 2) o povo falta, portanto, ele é exigido e não termina de chegar, ainda que não se saiba o que virá, nem quanto tempo durará; 3) a criação é uma ação transindividual que dá passagens a novas possibilidades de algo existir; 4) um povo porvir é necessariamente uma minoria criadora — ele age como potência de diferenciação.

Para trabalhar com essas noções, evocamos autores que possam iluminar como isso se dá através da arte. Pensemos então através de alguns exemplos. Ao aplicar-se a um entendimento acerca da literatura, Deleuze diz: “Escrever é sempre um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.” (DELEUZE, 1997, p.11). Emprestando do autor a ideia em torno da literatura, proponho uma homologia entre filmar e escrever. Gostaria de começar a pensar com o leitor que tipo de arte é essa capaz de instaurar outros modos de existência. Algo como colocado por Lapoujade em forma de questão: “cada criação não seria uma defesa em favor das novas existências que cria?” Portanto, que tipo de arte no encontro com a escola pode povoar de outras maneiras e permitir que outras formas de existir ganhem passagem?

Toda a saúde na arte consiste em precisamente através dela fazer existir aquilo que antes não existia. Essa é clínica para Deleuze, aquela que oferece uma saúde ao elevar a língua no limite da linguagem. Com esta ideia de arte temos apostado que é através da criação que um povo (e toda a sua carga de diferenciação) pede passagem e pode vir a existir. Sempre através dos devires que ultrapassam os limites do real. Devires que se produzem na/pela própria linguagem, pela qual eles passam (ou se expressam), mas que, a extrapolam, que fazem da linguagem também um devir outro. Na fórmula de Deleuze: fazer gaguejar (Céline, Beckett), ou gritar (por exemplo Pessoa, *Ode marítima*), ou uivar (Ginsberg), ou murmurar, etc., assim, a própria língua é que pode ser arrastada para fora dela mesma. É que para Deleuze, o material do escritor não está só nas palavras que ele

escreve, mas na sintaxe, ou seja, no como a língua se organiza. Rasurar a língua como uma necessidade de fazê-la criadora, praticar outras organizações. Propor/ experimentar outras formas de dar passagem às diferenças. A criação, então, ao deslocar a língua para seu limite (sua máxima potência), pode ultrapassá-los. Para além desses limites, para muito além do que possa ser identificável ou inteligível, um novo povo se agita. Povo que ainda falta por necessitar de invenção. Um povo que dá indícios de uma existência por vir, quase sempre passando por uma espécie de intuição do criador.

Há algo neste parágrafo que merece um pouco mais de cuidado e que surge precisamente na palavra/conceito *Fora*. No texto de Oliveira Jr. (2015) *Apostar no fora, no intervalo, na experimentação*, o autor nos dá indícios de algo (uma dimensão talvez) que aparentemente parece estar fora do real e que poderia talvez emergir através de alguma experimentação. Mas, temos que tomar cuidado e ter atenção devida, pois não se trata de tomar as coisas simplesmente por aí. O *fora* não pode ser considerado apenas como algo a parte, externo, mas, alguma coisa que está aí, mas que ainda não pode ser expressada:

> como aquilo que já constitui o sensível (o mundo) no qual vivemos, mas que ainda não nos é sensível: o que excede o real dentro do real, excede a experiência na própria experiência sensível, aquilo para o qual ainda não a linguagem para expressar. (OLIVEIRA JR., 2015, p. 72).

Como no caso da literatura e do cinema que, ao atingirem o limite da linguagem, acionam para si outras formas de escrever e filmar e pensar. Fazendo com que um sensível que até então estava fora, por exceder o real, pudesse vir a existir e constituir esse real de modo a aumentá-lo. Assim, apostar no fora e apostar na arte convergem para um mesmo interesse:

> apostar no Fora seria também apostar no intervalo e na experimentação como maneiras de conhecer e pensar, uma vez que esse ínfimo (e imenso) Fora não existe (e já existe!), mas será (é!) extraído daquilo que se cria no embate mesmo entre os corpos (humanos e inumanos) e as novas experiências por eles vividas. (Ibid., p. 73).

O que esses pensadores reúnem através de seus trabalhos, compõe em torno da questão que nos faz ventar: como povoar de outras maneiras aquilo que já se sabe/tem/existe, de modo a fazer emergir outros modos de existência? Ou,

seguindo o pensamento de Oliveira Jr. (2015), como compor com o fora (da escola e do cinema) outras potências de criação? Nesse sentido, nos parece claro que a experimentação pode funcionar como uma espécie de política com a diferença e com o pensamento. Temos entendido e intuído muito disso acerca da bibliografia dessa pesquisa. Uma política que faz convergir ambos — diferença e pensamento —, de modo que não possam acontecer de outra maneira a não ser por experimentação, por desvios, por processos intermitentes. Cezar Migliorin (2015), escrevendo sobre o caráter da educação no viés da experimentação, aponta algo preciso para nossa pesquisa, “Uma experiência, entretanto, não é algo que está contido no objeto a ser apreendido pelo estudante, nem funciona por acúmulo, mas por deslocamento do conhecido, por desvios nos processos de compreensão de si e da comunidade.” (MIGLIORIN, 2015, p.51). Temos investido que uma forma de experimentar deslocamentos daquilo que já sabemos e por vezes esperamos sobre cinema na escola pode se dar através da arte — ao menos, que a arte tem potência de deslocamento. Mas, de qual arte estamos tratando?

4.1 Uma pausa na continuidade do texto para uma escuta com dois filmes realizados por professoras

Ainda navegando no pensamento com Lapoujade (2017), quero, com calma, observar a seguinte passagem:

> Penso em uma criança que dispôs diversos objetos, grandes e pequenos, cuidadosamente, longamente, de uma maneira que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para “agradá-la”. A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual vai precisar, recoloca um outro no seu lugar de sempre e desfaz tudo. E quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos da criança lhe revelam a extensão do seu pouco caso, ela exclama desolada: ah, meu amor, eu não vi que era alguma coisa! (SOURIAU, apud LAPOUJADE, 2017, p.43).

Mas o que ela não vê, afinal, nos perguntamos? O que não estaria sendo percebido pela mãe? O que ela não vê é o modo de existência do ponto de vista da criança. Ela não percebe a relação da criança a partir da composição com os objetos. “É uma virtualidade que ela não percebe, assim como um caminhante distraído não vê o esboço de uma ponte virtual numa sucessão de pedras alinhadas

atravessando o riacho.” (LAPOUJADE, 2017, p. 44). Como alguém que tem o olhar fixo em apenas um ponto, obstinada, ela não consegue desviar sua atenção para perceber algo. A partir disso, gostaria que o leitor examinasse conosco dois filmes produzidos no contexto do *Programa Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica de Campinas*. É importante destacarmos que cada um deles foi realizado em escolas diferentes, em situações distintas, cada um por uma professora em sua prática cotidiana de trabalho, porém, ambos estão atravessados pelo cinema como força de povoamento na escola. Ambos no contexto de experimentações propostas pelo Programa mencionado, ou seja, existem a partir de experimentações audiovisuais na escola, com aquilo que vem sendo nossa política em torno da produção de outras formas de pensar e produzir imagens.

No filme *Silêncio*[51] podemos tomar como eixo principal a relação entre duas crianças diante de uma câmera que filma, sendo que uma delas assume o papel de entrevistadora e a outra de entrevistada. O contexto de produção desse experimento é a parte importante que trataremos de trazer ao leitor (ainda que ela esteja por ali, de alguma forma expressada através das imagens).

O processo tem início quando a professora das duas meninas me procurou dizendo estar intrigada com relação a duas irmãs gêmeas de mais ou menos 6 anos. Mais especificamente com uma delas. Acontece que havia uma das meninas que não conversava absolutamente nada com a professora e isso a intrigava demais. A outra irmã, por sua vez, tinha uma relação de conversa relativamente tranquila.

“Por que ela não fala comigo?”, perguntou-me nos bastidores de um de nossos cursos no MIS (Museu da Imagem e do Som de Campinas). Após algumas trocas de ideias, estabelecemos que seria preciso tentar alguns exercícios usando a câmera para investigar o assunto. Intuíamos que este era um bom problema para se experimentar. A produção de vídeos na escola era uma aposta que fazíamos para poder tentar escutar algo que não sabíamos o que era.

No filme há uma composição sutil e envolvente com o espelhamento das gêmeas — cenário arranjado a partir da percepção da professora. O diálogo entre elas é algo que convida a escutar e perceber de modo mais sensível alguma coisa,

---

[51] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7gb_o9keC3M&feature=youtu.be>. Acessado em 05/09/2018.

algo que não se revela com tanta certeza, mas, que é capaz de manter a pergunta pulsando: *mas por que ela não fala comigo*?

Sem se deixar cair pela expressiva relação de dominação (presente nas imagens), ainda que ela esteja ali e dê muitos indícios para percebermos que há algo nitidamente comunicador do tipo de ralação entre as irmãs, não nos satisfazemos simplesmente com isso. Há um pensamento que quer continuar sua crescente energia. A menina está sentada, distraída, enquanto a outra diz: “vai, fala!”. Ela se levanta, vai até a janela, manda embora uma outra criança que parece atrapalhar seu momento de filmar, retorna e continua: “pó fala, pó fala, pó fala”. O conjunto de imagens vai fazendo emergir diferentes modos de existência das gêmeas. Um misto de fala imperativa e silêncio subserviente. É como se a mecânica de uma agisse sobre a mecânica da outra, evidenciando uma relação de poder atravessada por uma câmera que filma. Penso a partir da menina, que em seu silêncio contido, força a outra a ter que agir de modo enérgico. Certo momento do filme, a irmã que filma e insiste no “pó fala”, começa a solicitar que a irmã repita o que ela diz. É a partir daí que emergem alguns traços de algo que está para além da relação entre as duas crianças, mas, também, porque uma delas é a que filma. Quero dizer algo atravessado por quem está no poder da câmera. Ela (a que filma) atira um objeto no chão que parece quebrar, a outra, delicadamente se levanta, vai até o objeto e sobre ele se abaixa, e, como se tentasse refazê-lo, deixa passar pela imagem seu ponto de vista sobre a coisa e também sobre si. É mínima essa existência e pode ser extraída daí, de um filme/experimento investido por uma professora interessada em cinema, de uma escola que se abre para compor processos educativos com arte e de todo um investimento em termos de uma política pública que tenta configurar linhas de ação na educação básica.

Poderíamos ficar aqui fazendo aquilo que normalmente se espera de uma análise da imagem, mas, para que não estreitemos os sentidos do leitor, para que não vinculemos seu olhar, vamos a algo mais interessante que o próprio filme. A conversa com a professora nos parece mais instigante que a própria imagem. É por notar nessa ação a presença de uma educadora motivada em lidar com um problema, sem necessariamente buscar resolvê-lo, de modo sensível ao que se passa, que me envolvo e percebo os indícios da tese que se apresenta. Ela (a professora) parece sugerir de modo muito sutil a necessidade de escutar com

sutilezas o que se passa nos interstícios da sua prática na vida escolar. Não se trata de utilizar a câmera para filmar o que ela procura — ver o porquê a menina fala. Mas de usar a câmera como forma de criar uma situação, uma conexão, um encontro, um cenário. Esse encontro conecta as duas meninas, a câmera ligada na sala espelhada e uma professora/experimentadora. Junte-se a isso todo o conjunto aleatória e múltiplo que produz/emerge (d)aquele lugar. É como se ela dissesse: vou ligar a câmera para ver o que acontece. Claro que ela pode fazer isso de infinitas maneiras. Mas o que a faz escolher aquelas meninas, naquela locação arranjada daquela forma? Isso é algo em torno de uma intuição, de certo ponto de vista da professora, desassossegada por uma questão que inside sobre sua prática docente naquela escola e que para continuar essa conversa só ela mesma para nos escrever.

(PA) A professora pode ter acreditado talvez que a câmera causaria uma mudança no comportamento da menina entrevistada, mas aparentemente a mudança mais significativa ocorreu na entrevistadora, como você bem coloca. Mas eis que há também um espelho. E esse espelho não parece afetar o comportamento de nenhuma das duas. Ele se coloca quase neutro no filme, não fosse por produzir uma imagem para a qual as meninas ainda muito jovens não puderam se atentar, mas a professora sim.

Num outro filme, Mil reais[52], o que se passa é a presença de dois garotos (mais ou menos 10 anos), sendo entrevistados por uma professora que não aparece na imagem, mas dá indícios de sua presença. A professora em questão é conhecida pelos diversos experimentos que realiza desde que iniciou seu percurso no Programa de cineclube, e, naquele momento estava tendo contato com o filme *As canções* (2011), de Eduardo Coutinho, no curso de cinema realizado 2016 o qual pude ter o prazer de ministrar. Esse filme feito por ela é, portanto, parte de um exercício de filmagem com o dispositivo *As canções*[53].

O modo como os garotos produzem seu ponto de vista através da letra de um funk, usando a música como forma de manifestação da amizade entre eles, é algo que extravasa a finitude de qualquer explicação ou análise dessas imagens,

---

[52] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gn2MIfwUTrA&feature=youtu.be>. Acessado em 05/09/2018.

[53] Pedir para alguém da escola cantar alguma canção relevante para ela e, a partir disso, tentar penetrar no modo de pensamento da pessoa, fazendo questões que façam querer conversar.

martelando em nós uma frase/pensamento que ressoa ainda hoje quando revejo: *mas o que mais, mas o que mais, mas o que mais*? A imediata associação entre consumismo e infância parece oscilar quando um deles inicia uma série de incongruentes conexões entre família, respeito, vontades materiais, moral. A fala deles (o da direita em especial) produz uma conversa muito sutil, acionada pelo modo de colocar questões da professora (um saber produzido dos filmes assistidos?). Um modo especial que acolhe e não julga aquele que fala. Assim como a professora intuí que a musicalidade é uma isca para acessar algo mais, uma forma de estabelecer uma relação. Ela cria uma presença através da conversa com os meninos. Não se incomoda em mantê-los na nítida situação de desconforto — da "vergonha" de ter que cantar na presença da professora. Ela insiste delicadamente, sem coagi-los, apenas como alguém que se interessa pelo que eles têm a dizer. Que acolhe o modo como eles falam em torno das questões colocadas: "mas por que você gosta dessa música?", "você ouve essa música e pensa no quê?". Ao tentar descrever a letra da música os garotos entram numa conversa sobre relações materiais, família e trabalho. Entram pela própria conversa que eles criam (ao descrever a letra) e não porque a professora conduz (como se quisesse ensinar algo sobre consumismo). Ela se envolve quando percebe o que está acontecendo. Que ali há um modo de existência da criança.

Ainda que não seja nosso objetivo encontrar os sentidos nessas imagens, algum sentido é possível sem que se encerre a força e a dispersão de outros sentidos que ali pausam o olhar e fazem voar o pensamento. Há algo em torno da vontade provocada pelas marcas de mercado e seu potencial de sedução. Da mídia que produz neles uma vontade de consumo, passando pelo acoplamento tênis/moto das marcas, se engrenando na relação com a constituição familiar, com o clip da música, com o dinheiro como forma de ajudar os outros. Quando a professora pergunta "E se eu te der mil reais agora?", algo acontece que parece detonar uma questão para que eles continuem aquela conversa. É um momento em que eles começam a se questionar de modo a entrar na possibilidade mesma de o que fazer com mil reais. Coutinho poderia nos dizer: momento em que se trinca o personagem. Nesse instante eles iniciam um movimento, um pensamento, algo que faz eles oscilarem (inclusive fisicamente) entre ter acesso às marcas, mas também o conflito com valores sociais. A ideia de ajudar a família e também ter um pouco para si é um

sentido posto no mundo, mas não acontece igual para todos. Há, uma moral da caridade que atravessa esse mundo, talvez, com ideias de união, fraternidade familiar, do modo como os filhos crescem e fixam na ideia de um dia talvez poder ajudar os pais. Isso está expresso no mundo, congestionado em meio a vários outros estímulos. É como se o filme desse pistas de um ponto de vista de uma infância emaranhada nessa teia, que diz respeito daqueles garotos, mas, que pode realizar conexões com outra parcela de meninos e meninas da escola.

Isso não parece esgotar as imagens, a sensação é de querer que eles continuem a falar disso e de outras coisas. Que continuem a falar de sua amizade através do gosto musical, do funk como um estilo que tem variações — “esse funk não é de falar besteira”, dizem —, enfim, algo de sensível e invisível começa a ganhar consistência nas possibilidades com essas imagens. Algo que só é possível por que elas existem, por que foram criadas. É como se elas nos povoassem e exigissem que nós conversássemos mais sobre isso. Algo que, ao nos juntar, nos fazer encontrar, permite que formemos um povo de cinema e educação e infância, ainda que momentaneamente, ainda que só por um instante.

O final do filme nos deixa ver uma marca de Coutinho presente no dispositivo que professora utiliza (algo do estilo Coutinho de cinema): a marca da verdade da filmagem. A cena final é um cumprimento entre os dois amigos. Cena ensaiada na própria filmagem. Momento em que ela pede para eles “fingirem” que estão chegando e demonstrarem como fazem quando se encontram. A presença da câmera, revelando inclusive onde ela está, expõe o braço da professora que entra na frente do quadro, a proximidade dela em relação aos meninos (entrevista-os de perto). A verdade da filmagem encerrando o filme de modo a apontar a presença do cinema naquela escola.

Como fazer para produzir essas escutas sensíveis sobre os vários modos de existência (ou pontos de vista, se quiserem) em trânsito na escola? Como fazer do documentário uma forma de ouvir e conversar mais com os alunos e alunas? Isso pode funcionar de diferentes modos? Ouso responder essas questões sugerindo o próprio cinema que se produziu pela pesquisa, baseado no encontro da com a vida cotidiana da escola. Temos apostado que ali haja pistas capazes de produzir essas escutas. Há algo nessa questão que sintoniza com Lapoujade quando ele também se pergunta: “Mas como fazer? Como fazer para notar esses

outros modos de existência? Diferente daquela mãe citada na epígrafe desta passagem, as professoras parecem alcançar a percepção sobre um ponto de vista daquelas crianças. Elas não desmancham seus altares, muito pelo contrário, pedem penetram no universo instaurado. Haveria um método para isso, uma vez esclarecido que fazer ver é ao mesmo tempo fazer existir ou tornar mais real aquilo que fazemos perceber?

4.2 Voltemos para a conversa conceitual

Acredito não ser possível formular uma metodologia para algo que necessita estar aberto aos encontros. Me parece perder potência. A não ser que a mecânica mais importante de tal metodologia fosse justamente não proceder metodologicamente. Mas podemos insistir em configurar algumas percepções para que o documentário possa ser experimentado sem necessariamente entrarmos nesta questão. Isso posto, pra retornarmos a conversa conceitual, concentremos em reafirmar que há duas maneiras de fazer existir um cinema na escola: 1) produzi-lo para um povo suposto; um povo que já está aí e que precisa de um cinema que se adapte às suas necessidades, ou, 2) fazer do encontro cinema e escola a possibilidade de emergir um povo; um povo que chega sem modelo, sem cartilha, sem ordem, e, que nos aparece carregado de riscos. Agora com mais nitidez, na aposta de uma escuta mais sensível acerca do lugar.

Assim, a relação cinema na escola, analisada no início do trabalho, demonstrou um viés em que o cinema ocupa exatamente esta primeira função. Estar a serviço de um povo. Seja adaptado ao currículo — especificamente como articulador de algum tema ou assunto da grade —, como ferramenta pedagógica de ensino (informação), também como entretenimento — manter os alunos e alunas ocupados em frente a tela, ou, algo que preocupa e vem ganhando cada vez mais expressão, como vigilância dos corpos no espaço escolar — as câmera do circuito interno e sua produção incessante de imagens que denunciam e documentam a vida cotidiana sob algum regime de poder. Tudo isso é cinema, mas que tipo de cinema

pode configurar outras maneiras de existir? Nos parece que a conversa aqui gira um pouco sobre isso. Temos testado o cinema e escola muito em detrimento das possibilidades de criação que já se tem por aí (com a produção de vídeos através de exercícios simples). Sempre de forma que a experimentação seja o motor de ativação para outros movimentos, como conversar, por exemplo. Digo, não funciona de modo pré-concebido ou já alinhado a uma ou outra forma pronta de fazer, mas, como algo (arte) no mundo, que precisa encontrar sua maneira de existir e negociando torna-se real.

Recordemos a pergunta que nos fez pausar para os exemplos colocados: mas de que arte estamos falando quando apostamos em processos criativos na/pela *diferença*? Há um outro tipo de arte que acontece com aquilo que chega do mundo (essa matéria vivível ou vivida), de modo a alargar o mundo através de outros modos existência (mínimos) que passam a emergir, ou seja, um tipo de arte que cria com aquilo que está aí (do mundo), mas, para conseguir acionar algo que não era possível existir até aquele momento. Uma espécie de arte das “emergências”, porque torna possível e faz existir o que de mais emergencial pede passagem. Afirmamos, e isso parece central nessa pesquisa, que o que experimentamos na escola aumentou a realidade por ali. Nada muito expansivo a ponto de uma revolução. Mas suficiente para que um povoamento de outra ordem passasse a habitar e estabelecer novas conexões com a escola, e, também com o cinema. Um povoamento de signos e afetos que não está necessariamente engajado a uma intencionalidade primeira. Não fomos para lá com foco no que queríamos causar.

Preciso compartilhar essa dúvida com os leitos. Não seriam muitas as experimentações que ocorrem sem um motivo necessário? Algumas vezes atreladas a um incômodo. Outras vezes até por meio da imprecisão, nos pegamos experimentando algo. Pois imaginemos não poder deixar de vivê-los — os encontros que a vida produz. Aquelas e aqueles que se pegam num fluxo de educação, estes seres que sentem tal fluxo em suas várias versões. Educação acontecendo de diferentes maneiras. Estes seres não podem blindar-se contra um povoamento que passa pela linguagem — ao criar outras formas de viver … Um povo vai emergindo desses povoamentos, povo de gente que pode operar com o cinema e com os problemas cotidianos de uma escola — com a matéria do mundo que compõe aquele lugar. Esse povo (é preciso destacar) é sempre por vir, pois não cessa de

ventar novos/outros povoamentos, não para seu fluxo só porque alguém quer ou posso querer. Apenas transforma-se em outra coisa — novas maneiras que passam a surgir —, mesmo quando achamos que esgotamos, que não se cria mais nada, que estamos cansados demais, ainda assim há diferenças em curso e a todo momento atravessando as fronteiras do que já se sabe real. Não nos cessa a existência.

Então, devemos considerar um tipo de arte na escola que componha com essa ideia. Ou melhor pensar através de uma conversa com a arte, não por ser melhor ou pior, mas por ser outra coisa, mais uma coisa. Ao operar com aquilo que já está aí — os espaços, os tempos, as pessoas, as máquinas, os processos — faz-se como aposta nos processos que inauguram outras formas de fazer, que permite emergir outras questões, outros afetos, outras experimentações, para ver o invisível das relações e acolher a produção de existências variadas.

O criador, nesse tipo de arte, trabalha principalmente com os sussurros de um povo que falta. Ele que experimentou diferentes maneiras ouvir “os sons da vida” (não necessariamente sob o título de artista), mas por viver constantes atravessamentos de um lugar, por exemplo a escola. Ele pode ouvir o que não há *ainda.* Aquilo que existe enquanto força e não ainda como matéria. Ou como um fora da linguagem, mas que, de alguma forma, passa pela escuta do criador e através de sua criação pode-se abrir um rasgo no real para fazer vazar outras realidades. Não se trata de uma escuta consciente, que fique bem claro — isso nos pareceu por meditações sobre o processo desta pesquisa — , mas trata-se de uma escuta de quem estabelece com o mundo um movimento de abertura. Trata-se, ousamos dizer, de produzir uma escuta sensível daquilo que pulsa no lugar (de algo em especial). Algo que sugere experimentações. Para pensarmos com o lugar.

Como no caso dos filmes das duas professoras acima citadas — tomo-as como criadoras neste sentido —, filmes que emergem de uma escuta diferente (por tornar sensível algo através de suas criações). Como se criassem uma conexão entre forças de um dentro — o mundo enquanto tal, nas suas inúmeras conexões que agem e formam o perceptível —,e, também forças de um fora — um real ainda em vias de atualização, outras trajetórias que passam a atuar na produção do lugar. Por vir.

Deleuze parece ajudar nesse sentido que pautamos, veja se lhe faz sentido: “Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo.” (Deleuze, 1992, p. 218). O que significa “ao mesmo tempo”? Entendemos que precisamos de mais criações para que talvez elas possam afetar mais pessoas em torno de algo, algo que pode produzir diferentes/outros modos de existências — por exemplo um povo de cineclubistas na escola. Talvez esteja dizendo para nós que aquilo que se cria se faça em por exigência de um povo que quer existir, mas que precisa ser intuído, precisa ser escutado para poder emergir.

Criar, então, não é como uma ação espontânea, de inspiração, que acontece do nada. Muito pelo contrário, a criação opera com um povo por vir. É, ao mesmo tempo, criação e povo porvir — povo por vir em potência, em possibilidade de … Criar, nesse sentido, tem de haver com ultrapassar; “deslimitar" o que antes existia para que outra coisa pudesse passar, ou, como Deleuze mesmo diz: “… essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta … (‘por’ significa ‘em intenção de’ e não ‘em lugar de’).” (DELEUZE, 1997, p. 15).

As professoras que produzem aqueles filmes (tomados aqui neste sentido de arte), os fazem por que estão tomadas por um desassossego — nesse caso em torno de suas práticas docentes. É a partir desse movimento inicial de disparo por algo que as toca e chama sua atenção, que elas se colocam na possibilidade de testar algo (que elas experimentam). E é justamente por meio de ações experimentais que um outro modo de existência é possível existir (de cinema, de escuta e de escola). É como se através dos distintos problemas das professoras, um conjunto de *seres virtuais* viessem a ser atualizados através dos processos por elas inventados. Estas professoras formam um povo? Seus espectadores formam um povo, na medida em que possam compor sentidos com essas imagens? Outras produções audiovisuais desdobradas dessas imagens podem ainda povoar a escola de outras possibilidades, para que outros povos possam se constituírem? São possíveis sendo gestados através das imagens que chegam, e isso nos interessa na medida que apontam para a relação cinema e escola.

Lapoujade (2017) diz que são *mínimos* os modos de existência, e, também múltiplos. São como os objetos colocados pela criança sobre a mesa. É um gesto feito pelo corpo ou uma conversa de um minuto em frente a câmera. Alguém

que acolhe e filma um encontro, seja ele de dez segundos ou duas horas. O tempo aqui já não é só cronológico, há um misto de intensidades variadas que fazem o tempo *durar*. O que podemos extrair dos vários e mínimos modos de existência é a potência máxima de existir de outras maneiras. Pois é exatamente sobre o encontro com isso que temos investido um tipo de cinema na escola. Buscar encontrar-se com esses mínimos modos outros de existência que povoam os lugares, acionados pela relação com o filmar, o ver, o conversar e, sobretudo, por um tipo de escuta especial sobre a vida. Quando o cinema e a escola passam a atuar não como resolução ou explicação/informação do mundo, mas, diferente disso, como potência de fazer existir outros modos de vida, de produzir outras existências, de inventar saídas para o que já se estabilizou e se estabeleceu, estamos numa direção em que a arte e a educação confundem-se de uma maneira muito especial.

4.3 Povo porvir: cinema e escola e ...

Então, quais pensamentos podem compor a tese que se apresenta, caso emprestemos a expressão-conceito *povo por vir* à relação cinema e escola? Penso que duas proposições podem se intercambiar de modo articulado: a primeira diz respeito à invenção de possibilidades com cinema, de modo a povoar a própria linguagem — dispositivos que atuam de modo a instaurar outra ética e outra estética com as imagens; a segunda, ligada mais a uma escuta sensível da vida, nos permitiria perceber outros povoamentos espaciais na escola — as várias trajetórias acionadas pelo cinema que nos incita a ter que conversar sobre as mais variadas questões cotidianas, que compõem o aqui-e-agora e as emergências. Vamos por partes.

Há tempos que o termo grego *Skolé* perdeu seu sentido primeiro na escola, o sentido de tempo livre perdeu-se. Em lugar disso, “a escola” — ainda que não possamos generalizar — tornou-se demasiadamente organizada, por vezes homogênea, reguladora, responsabilizada pela cultura e pela moral social. Podemos acionar essas características examinando a escola como um espaço-tempo daquilo que ela produz, dos PCNs, das leis que fundamentam as ações em uma sociedade competitiva; das inúmeras formações burocráticas que fazem descer os modelos de

aplicação das metodologias de trabalho; das práticas pedagógicas que justificam pesquisas acadêmicas; da relação com o capital privado que a invade e insere sobre ela sua visão lucrativa de otimização do tempo em favor da eficiência produtiva; das punições que nada ou muito pouco acrescentam na formação dos alunos, nos moldes avaliativos que só sabem produzir números que nada ou pouco dizem. Masschellein e Simons (2013) resumem bem isso ao escreverem: “O que muitas vezes chamamos de ‘escola’ hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola descolarizada.” (MASSCHELLEIN, SIMONS, 2013, p.18). Descolarizada significa que a escola tem se tornado cada vez mais deslocada de seu princípio primeiro — como uma forma específica de tempo livre —, algo que tem nos levado a uma espécie de desesperança no modelo atual de escola e aberto caminhos sombrios para empresas interessadas em alienar ainda mais nossa capacidade de pensamento, ofertando modelos de educação pautadas na lógica de mercado, feitas para que cada vez mais sejamos menos críticos. Tais empresas, ao pegarem carona em tal ideia, enfatizam se seria a escola realmente necessária nos dias em que a tecnologia digital cada vez mais opera de forma instrutiva? — por favor não nos esqueçamos no interesse ainda obscuro que o cinema na escola possa servir para o capital privado.

Em resposta a isso, estes autores têm escrito em defesa de uma escola compartilhada. Como espaço do comum, sem que se perca a produção de singularidades em seu interior. Comum porque ela é lugar de atravessamentos vários e também um local de encontros, de partilhas, onde pode-se experimentar, conversar, encontrar-se ainda mais. Assim, nos parece perspicaz mirar a escola de diferentes maneiras, de imaginar diversas formas de saber, compondo as possibilidades de entrelaçamento das pessoas, de pensá-la atravessada por saberes diversos. A escola como um local onde o *tempo livre* permita que as pessoas apostem, testem, errem, componham de outras maneiras aquilo que elas já sabiam antes, e, não apenas como um lugar para produzir números que pouco ou nada informam. A escola como espaço público, ou seja, local da heterogeneidade e dos direitos humanos e uso público, da diversidade e da diferença. Escola como produção de um espaço-tempo distinto daquele da sociedade capitalista (*polis*), tanto quanto da família (*oikos*). A escola como “democratização do tempo livre.” (Ibid., p.17). Assim:

> A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. (Ibidem., p.18).

Precisamos lutar para tornar a escola mais criativa e protegê-la desses interesses devassos que apostam no controle e na doutrinação. Ao mesmo tempo precisamos transformá-la, como aposta em uma sociedade mais crítica e mais criadora — necessitamos experimentar outros modos de existência. Isso só faz sentido se tomarmos a escola como potência de criação, ou seja, como lugar em que o tempo-livre possa compor com as trajetórias em curso, assim, fazendo do cinema mais uma trajetória na constelação escolar. Mas sabemos que a escola, ou pelo menos grande parte delas, tem se assentado em outro chão, o chão do tempo ocupado, produtivo, do tempo regulado e segmentado. Tempo do vestibular, tempo do currículo, do ensino, das avaliações, tempo da ordem, das diretrizes e apostilas, e por que não dizer também como um lugar de tempo do fascismo? Como pude escutar outro dia de uma gestora escolar: “é tanta burocracia que tenho que dar conta, que sinto que não posso existir.” Mas a escola não é e nem pode ser só isso. Ela é um misto também de tempos desorganizados. Tempo de outras (sub)versões para outros diversos modos de existência, de acasos, de desvios que forçam a termos que inventar possibilidades da vida re-existir. É tempo das mutações, das negociações, das diferenças. Tempo de cinema. Ou, como nos anima Masschelein e Simons (2013):

> Dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola – construir a escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. (Ibidem., p.22).

Fazendo coro à ideia da escola como *potência* de um *tempo livre*, é que devemos nos concentrar em precisar melhor os conceitos que operamos. Criar tem sido um verbo presente em nossos estudos e, basicamente, temos trabalhado com o sentido de criação como inauguração de processos. Criar como uma ação sempre coletiva (múltipla, para além do criador), e, que necessita de tempo para acontecer. Temos entendido criação não como ação individual, mas, trans-individual, ou seja,

que atravessa o sujeito (criador) como forma de dar vida a algo que pulsa, portanto, menos como produto de alguém e mais como resultado de cruzamentos coletivos. Assim, ela não pode dispor de um modelo — apesar de poder se exprimir através de um indivíduo, uma obra ou uma palavra —, não é algo que diga respeito à ação de um sujeito — senão através de uma confluência coletiva de forças que se aglomeram em torno de campos mais ou menos instáveis, por vezes manifestando-se através da ação e pensamento de uma pessoa ou um grupo, de uma obra, ainda que um seja ela o encontro de muitos. Sempre como um salto que leva um conjunto de possibilidades existentes a ultrapassar seus limites, dando a ver outros horizontes. A criação como essa exigência para povoar de outras maneiras a vida.

Nos valemos desta perspectiva alinhado a noção de criação proferida em uma palestra intitulada *O Ato de Criação*, em que Gilles Deleuze (1987) procura ir além da criação como ação que dá passagens à diferença. Nessa fala ele sugere tipos de criação (em especial da arte, da filosofia e da ciência)[54], e, que por estas distintas formas de criar passam problemas particulares. Tais problemas sugerem diferentes necessidades de se criar — os problemas são o motor de toda criação, é com eles que o criador trabalha. Algo que, nos força e nos empurra à invenção de outros possíveis, que dizem respeito às exigências do estado atual em que nos encontramos, ou seja, do conjunto de engrenagens que nos subjetivam de tal ou qual modo. Ele enfatiza em sua fala: “O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos, é o espaço-tempo.” (DELEUZE,1999, p.4). Criação, portanto, como recomposição do espaço-tempo.

Paul Klee coloca a mesma coisa, mas em outros termos: “Em síntese, poderíamos dizer: alguma coisa se tornou visível, que, sem o esforço para tornar visível, nunca seria vista.” (KLEE, 2001, p.61). Ou seja, para além das especificidades da criação na ciência, na arte e na filosofia, criar diz respeito a inaugurar um espaço-tempo que antes não era possível. Nos parece importante

---

[54] Em suas últimas produções escritas no livro *O que é filosofia?*, Félix Guattari e Gilles Deleuze parecem dedicar maior atenção a esse respeito, sugerindo que tanto a filosofia, quanto a arte e as ciências possuem uma força criativa condizente com aquilo que é particularmente caro e específico a natureza de suas ações, sem fazer com que elas pareçam competidoras entre si, ou com mais ou menos intensidade criativa. “Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito.” (DELEUZE, p. 11, 2010).

mirar as coisas dessa forma ajuda para percebermos melhor os processos, os encontros, os desvios. Isso importa para continuarmos a experimentar de outras maneiras com os mesmos problemas que tem nos mobilizado. Como exemplo, gostaria de citar uma fala de uma professora que, ao assistir o filme *Silêncio*, nos colocou a seguinte proposta: “Mas ela [a professora] tem que pedir para menina que não fala entrevistar a irmã que fala, só pra gente ver o que acontece.” Ainda que esta fala exista dois anos depois daquele experimento (proferida em 2018), considero ela na composição do problema que embalou as experimentações inicialmente (2016), dando continuidade através de outras perguntas. Exemplo de que uma produção audiovisual não se encerra tão facilmente.

Nos parece importante sugerir que os encontros entre cinema e escola possam desarticular um tempo e um espaço que se tornou demasiadamente ocupado na escola, ativando outros tempos e outros espaços — para produzir imagens e ver o que acontece, de ver e conversar sobre elas, de circulação e povoamento de problemas que ainda não sabemos —, que não é inteiramente livre num sentido puro da palavra, mas, que se processa por intervalos e respiros daquele tempo dos currículos, da sala de aula, do controle sobre os corpos, do ensino e da vida já fadigada, instaurando assim uma espécie de pausa (através de outros movimentos) para que algo novo possa compor o que já existe. Não se trata de um “tempo livre” que signifique disperso de atenção, tempo em que nada acontece, tempo não produtivo, mas esse tempo de estar a espreita de algo prestes a emergir, na eminência de ultrapassar um limite, de abrir-se à experiência e ter que se haver com os riscos de um encontro inesperado. Mirando isto, entendemos ser preciso fornecer condições para que estes encontros possam ocorrer, ou, como nos diz Masschelein e Simons (2013), é necessário “reinventar a escola” mantendo ela como um espaço físico necessário para formar cidadãos:

> Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. (MISSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 6).

Dito isso, passemos a segunda proposição que trouxemos no início do capítulo: *o cinema como escuta sensível da vida na escola*. Num texto intitulado *Em torno de uma educação menor,* Silvio Gallo, 2002) nos chama atenção para uma

questão de fundo, tratada logo de início, em que se tenta pensar quais os sentidos de ser professor hoje em dia. O tom da escrita incide como crítica sobre a imagem do professor mais tradicional — como aquele que detém o conhecimento, e, justamente por isso, se configura como uma espécie de profeta, que do alto de sua sabedoria se vê incumbido de prever o futuro, comunicando aos alunos o que e como eles devem fazer. Gallo (2002) aponta o seguinte a esse respeito: “O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.” (GALLO, 2002, p.2). Nada muito incomum no cenário de uma escola nacional, cristã em sua maioria e responsabilizada pela sociedade civil como a “salvadora da pátria”. Em paralelo a essa imagem do profeta, e numa tentativa de pensar o professor de outras maneiras — como aquele que junto de seus alunos é capaz de descobrir coisas novas —, como um experimentador, Gallo (2002) sinaliza: “Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo [professor profeta], mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo.” (Idem.). Nos parece legítimo perceber que há uma diferença considerável aqui — sobretudo em torno da prática docente. De um lado a imagem do profeta e sua identidade forjada em torno de um saber supostamente adquirido, como o transmissor de um saber que só ele detém, algo que o coloca muitas vezes acima dos que supostamente não o possuem, de outro lado, a imagem do educador como aquele que ocupa-se em experimentar processos (que tenta produzir com algum tempo livre).

São duas imagens muito distintas. Uma se coloca mais para o ensino de algo (profeta), a outra, como encontro com coisas que ele não prevê de antemão. No segundo caso, a produção do novo (ou melhor, da diferença) aparece como resultado de algo que diz respeito a viver situações cotidianas de modo a acolhê-las, e, de dentro delas mesmas, se permitir experimentar outras possibilidades educativas, outros povoamentos. Algo que nos soa próximo ao que temos apostado com o cinema na escola e que nos ajuda a pensar que essas situações são as mais múltiplas possíveis, dado que temos trabalhado com o conceito de *lugar* (MASSEY, 2008). Justamente para não cairmos na armadilha de ter que definir a escola a partir de uma ou outra trajetória espacial mais dura — como se trajetória institucional fosse a mais importante, por exemplo. Exatamente por isso, temos mirado a escola como essa constelação de processos em devir, de múltiplos encontros em acontecimento

permanente. Como viver essa multiplicidade? Essa parece ser uma pergunta central para a imagem do professor militante[55]. Assim, pensar o professor e um cinema (experimental) que acontece na escola é ter que nos concentrarmos nos processos (nos encontros com as misérias) que efetivam possibilidades (diferenças). Nos parece mais potente assim, do que partirmos de um suposto saber cinematográfico que deve ser transferido para aqueles que supostamente não o possuem.

Temos adotado a perspectiva de que o cinema (como mais uma trajetória espacial na escola) pode potencializar a produção de outras conexões na escola, de reconfiguração das outras trajetórias em curso naquele lugar, e, não apenas como uma ferramenta pedagógica de mera informação do que se passa no ambiente escolar, tão pouco como ilustração de conteúdos do currículo. Para pensarmos o cinema de outras maneiras, como potência de novos processos, temos que tomá-lo na relação com o mundo (escolar) e não sobre o mundo. É como se disséssemos: cada escola concentra potências de fazer emergir um cinema distinto porque ele acontece com aquilo que pulsa do/no lugar. É nessa dimensão mesma, de ação com o vivível e o vivido da escola, que a arte pode fazer saltar existências. Porque permite extrair do mundo as matérias de sua criação. Sobre isso, gostaria de lançar uma pergunta importante: como experimentar uma escuta mais sensível da vida na escola? Mais uma vez o professor Silvio Gallo (2002) é contribuinte para que essa pergunta seja plataforma de um pensamento. Vejamos o que nos diz na continuidade do sentido do *estar* professor na atual sociedade:

> [O professor] procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores […] aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.” (Idem).

Temos entendido pelo termo miséria justamente tudo aquilo que é parte do vivível e do vivido, mas que não se encontra totalmente regulado. É, por exemplo,

---

[55] O termo militante aqui não se parece nada com militante no sentido tradicional: de ativista engajado em uma causa social. Esse sentido alinhava as diferenças em torno da identidade. O sentido empregado por Sílvio, extraído de Antonio Negri, é de outra ordem. Ele compõe com a idéia de misturar-se as diversas matérias vivíveis do cotidiano comum, ou seja, de alguém que compõem com o que está aí no aí e no agora das relações experimentadas. NEGRI, Antonio. Exílio. São Paulo: Iluminuras, 200l.

toda a produção de desejo que escapa da máquina escolar institucional, isso porque é uma produção de desejo que acontece por outras máquinas, que, de alguma formam fogem àquelas já institucionalizadas. Quando um aluno ou aluna não produz aquilo que a escola espera que se faça, não se trata de uma não produção, ou baixa produção, mas de um fluxo de desejo que flui noutro sentido — toda produção de sentido que acontece nos locais onde o controle é frágil (banheiros, corredores, embaixo da carteira, etc.). Miséria das regras quebradas, miséria das questões invisíveis aos professores, misérias que compõem as relações entre alunos, misérias familiares, misérias culturais, etc… Miséria não tem haver com falta, mas com uma produção de desejo num outro sentido. Algo que nos remeteria a questionarmos os padrões de desenvolvimento humano que agem sobre nós na escola, para que uma dada produção nos pareça mais ou menos elementar. Viver as misérias da escola através do cinema nos parece um mote para uma escuta daquele lugar que passa necessariamente por outras formas de produção do desejo.56

Voltemos a um exemplo, o filme Mil reais, da professora que quer conversar sobre algo que ela não sabe e por isso pede que os alunos cantem uma música. São misérias emergidas do *Funk* e das relações de consumo (ostentação material). Ela mistura-se às misérias dos alunos — age como professora militante, nesse sentido. E, ao fazê-la, atinge um outro nível de conexão com os estudantes. Uma espécie de vínculo momentâneo que permite à professora experimentar o cinema documentário como um escuta daquele encontro. Escuta o instante da filmagem e tudo o que se passa, mas também uma escuta de parte das relações entre alunos daquela escola. Como se o cinema — a câmera, a locação, todo conhecimento investido no estudo sobre Eduardo Coutinho, as imagens — fosse uma máquina de audição apurada de uma parte da vida naquela escola. Vida mínima. Pois trata-se daquela situação expressa naquela condição de existência, capaz de nos fazer perceber o ponto de vista daqueles garotos.

Assim, apostamos num cinema produzido na/pela escola, experimentado a partir da arte como potência para agir sobre a escola — vida expressa através da extensividade de um lugar mas que não se esgota nisso, que dela prescinde, ainda que a escuta não passe só pelas conexões extensivas, atingindo sobretudo as

---

56 Apesar de Silvio Gallo não trazer em seu texto uma discussão mais profunda acerca desse termo, temos investido sobre ele uma dada operação conceitual que nos parece não trair seu pensamento.

intensidades espaciais que configuram aquele lugar. Isso porque as trajetórias espaciais que cortam os lugares estão presentes e atuantes, seja nos modos de se filmar (o que pode e o que não pode e ainda como pode), seja naquilo que, enquanto tema ou intenção, aparece para os produtores como mola inicial de uma criação (um filme sobre as regras, por exemplo). Digamos então que essas trajetórias, acionadas em algum momento, possam tornar visíveis e audíveis algumas das *misérias escolares*: miséria de como se vivem as regras, ou de como se comportam os corpos no espaço, ou, ainda, a partir das musicalidades e dos arranjos possíveis com sentidos dispersos, por exemplo — me apego a das regras, em específico, por estar no centro da produção do filme realizado em nossa oficina, mas vislumbro outras tantas questões que poderiam ser acionadas por ali (miséria da situação de trabalho dos docentes, miséria de recursos didáticos, miséria das relações hierárquicas, miséria salarial, miséria curricular, etc). De que maneira isso poderia nos ajudar (educadores e gestores da educação) a pensar o lugar, de modo que nos abrisse outras possibilidades de viver/perceber as situações produzidas pelas trajetórias espaciais em curso que cortam e produzem aquele lugar? — sendo o cinema também mais uma delas, operando na rede de conexões que se move. Acreditamos que essa tese tem conversado com algumas ações que fluem na direção de tal pergunta. Tanto o relato acerca das experiências vividas no campo de trabalho, quanto o arranjo conceitual que se apresenta são, em alguma medida, tentativas de perspectivar escola e cinema como potências criativas, e, portanto, como encontro que nos exige ter que inventar um povo que não está aí, algo parecido com o que Deleuze sinaliza: “Não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe.” (DELEUZE, 1999, p.18).

4.4 Arte como “saúde” na escola

Voltando ao livro *Crítica e Clínica,* Gilles Deleuze (1997) nos sugere que pensemos a doença não como parada, mas como processo. Confirma o autor: “por isso o escritor, enquanto tal, não é doente, mas médico, médico de si próprio e do mundo” (DELEUZE, 1997, p.13). Desta perspectiva, saúde aparece como

movimento. Apontando para as relações e não para o isolamento individual (como organismo). Nos faz perceber o mundo a partir de suas produções. Ou seja, o que faz do escritor um médico de si e do mundo senão seu trabalho em deixar passar através de sua ação com a linguagem aquilo que antes não podia existir sem sua intervenção? O artista é, antes, aquele que experimenta abrir passagens a um povo que não se cansa de migrar, portanto, “Talvez ele só exista nos átomos do escritor, povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado.” (Ibidem., p. 14). Talvez ele só exista nos átomos do cineasta também. Não seriam esses átomos um tipo de matéria-prima capaz de fazer existir algo que faltava?

Como no caso de Eduardo Coutinho, que opera com os átomos que mobilizam as falas de personagens. O artista, assim pensado, é um criador que trabalha com aquilo de mais ínfimo em sua situação de existência. Algo que existe para que venha a se aglutinar e configurar outras formas de vida. A atenção do artista é então um canal de comunicação, um modo de gerar possibilidades, de fazer ganhar evidência aquilo que precisa se materializar. Quando, por exemplo, um professor, um aluno ou funcionário da escola, valendo-se de algum tempo livre para experimentar caminhar e olhar o pátio da escola, ao se deter sobre uma ideia, ou uma situação que chama sua atenção, algo que possa estar acontecendo ali e que parece procurar existir através da atenção e cuidado do passeante, pausa o olhar e a escuta para perceber melhor o que se passa. São possibilidades outras de se relacionar com o pátio, com a sala de aula, com a extensão física do lugar. Diante de tal atenção, e agora “puxando a sardinha para nosso lado”, o cinema não poderia ser uma maneira de estabelecer outras formas de produção sobre o lugar? Volto a Coutinho para pensar isto. Não se trata de produzir algo para explicar ou informar alguma coisa, trata-se de apostar em alguma coisa sem saber de antemão o que é para ver “o que vira”.

A saúde é isso, e para nós está em criarmos novas possibilidades de vida na escola e no cinema. Produzimos saúde, ou pelo menos um ambiente mais saudável, quando se criam condições para que diferentes pontos de vista possam passar e atualizar outros movimentos em nós. Pois assim, estamos acionando o que já estava ali (trajetórias espaciais em movimento) para fazer emergir o que não era possível até então. Um povo de cinema e escola que vai juntando pessoas, imagens, processos com arte e educação. Vai configurando política pública, difusão

de conhecimentos, problemas e questões que reconfiguram o modo como antes pensávamos, para que um outro pensamento possa acontecer. Povo de gente com câmeras nas mãos, povo de gente exibindo filmes em festivais, povo de gente que assisti e sente coisas novas em relação a educação, a escola, ao cinema.

Para operar com isso tudo, optamos em desdobrar os aspectos citados no início do texto — povo como coletivo em formação e povo que é exigido mas não é evidente — em outros componentes que se complementam e dão ênfase a idéia de saúde como arte na escola: 1) a noção de *encontro* e como isso nos permite falar de um coletivo em formação na relação cinema e escola; 2) a noção de produção de *subjetividades* na escola — como fazer passar processos de *singularização* através de práticas com o cinema?; 3) a *negociação* como uma noção fundamental para pensarmos essas passagens no campo da educação — algo que nos aproximaria da ideia de “educação menor” (GALLO, 2002;2003); e 4) um povo que é exigido, nas ainda não evidente, e que pode vir a emergir através de questões feitas de um modo diferente, com cinema, que se desdobram sobre os processos em aberto — cinema e escola apontando perguntas que nos fazem pensar e assim criar outros movimentos com a vida que pede passagem.

Assim, o encontro do cinema com a escola aparece como uma espécie de saúde — eis sua potência no processo e não no fim. Saúde que perpassa encontros vários e nos forçam a ter que inventar outros modos de existências — como experimentações num real (BOUGUE, 2011) atual para fazer emergir outras realidades. Saúde por ter que negociar a todo custo aquilo que pede passagem, e, por isso ambos (cinema e escola) exigem um povo que falta (quanto mais o povo falta mais saúde há). É por isso que nunca estarão prontos ou acabados em si, mas sempre escapando pelas beiradas e exigindo novos processos/povoamento. Sempre produzindo mais saúde, pois movimentam-se um sobre o outro. Agem (ou podem vir a agir) sobre nós educadores, como se nos colocassem a necessidade de continuar experimentando eternamente. Uma saúde que acontece pela arte, como forma de transpor a linguagem e dar existência a outros possíveis (abrir caminhos a um povo), eis sua potência de educação.

4.5 Um querer encontros

(PA) Criar bons encontros dessa forma seria decidir em conjunto o que fazer com o que fizeram de nós.

O que será que queria dizer Luis Orlandi (2014) quando escreveu: “Todo encontro é ordinário, portanto, está exposto à possibilidade de uma reviravolta instantânea que pode projetar tudo fora dos eixos.”? (ORLANDI, 2014, p.3). Essa ideia nos faz lembrar um certo dia em que o professor Sílvio Gallo, no ano de 2017, em uma de aulas me fez a seguinte pergunta: “Mas afinal, o que você foi fazer lá na escola, quando decidiu levar filmes de Eduardo Coutinho para os alunos?”. Bons professores estes que nos fazem pensar. Uma leve pausa em meio alguns arriscados palpites para tentar responder e deixei escapar algo que fez muito sentido depois. “Experimentar coisas, ué”. Tentar entender o trecho escrito por Orlandi me faz lembrar dessa pergunta do professor Silvio, e, de perceber que toda experimentação é também uma espécie de encontro. Que alguns deles são da ordem de uma imprevisibilidade e variação tremenda, que tudo pode se alterar de uma hora para outra. Organizar um cronograma de eventos, de materiais e de pessoas nunca garante que as coisas ocorrerão conforme o planejado. Imaginar e se propor a realizar uma oficina já é uma tarefa que, na prática, se faz por desvios, não? Sempre pensei que há uma força educativa nisso[57]. Apesar disso, minha prática docente na escola, em meio a tantas reuniões de planejamento, me coloca quase sempre nesse duplo jogo de forças: uma sedentária, a outra nômade. Ou seja, de um lado segmentar e organizar as coisas, de modo a mantê-las mum grau de estabilidade, capazes de freiar um pouco os fluxos caóticos da vida, dando uma espécie de conforto em conseguir ter algum controle, e, de outro lado, compor com esses fluxos às aberturas para as diferenças mais instáveis, mais velozes, por vezes sem sentido algum. Não considero aqui que seguir um caminho seja melhor do que

---

[57] Em detrimento das várias conversas e estudos no grupo OLHO. Nas disciplinas cursadas com os professores Silvio Galo, Alexandre Filordi, Luiz Orlandi, entre tantos outros. Nas teses e dissertações acompanhadas de perto em torno do pensamento de diferença. Nas conversas de biblioteca aos botecos da vida. Enfim, os estudos em educação proporcionados a partir do ingresso no mestrado em 2012 me fizeram perceber que é nos acasos e improvisos que uma força criativa nos convida a experimentar. Minha elaboração da idéia de educação compõe-se também disso.

o outro, mas, ao operar com o que está aí, não perder de vista como as coisas estão funcionando. É (extra)ordinário o que nos força a criar. Se não fosse pelas forças de um fora, tudo seria o mesmo sempre. Como se abrir para isso?

É preciso construi um chão, que fique bem claro. Quando fui convidado a participar da construção de uma experiência com cinema na escola Municipal Elza Pellegrini, foi inevitável acionar estratégias para encontrar as pessoas. As coisas parecem se iniciar no momento em que as pessoas se reúnem para planejar — ainda que seu início nunca possa ser precisado. Sinto que a oficina já agia em mim no momento de elaboração das datas, no planejamento do tempo dos encontros, da hora e do local em que estaríamos juntos. Enfim, planejamento insinua uma espécie de falsa segurança necessária e absolutamente precária, mas que sem ela fica muito disperso e quase impossível de se realizar algo na escola. Falsa não porque ela não seja real ou seja mentira, mas porque ela nunca se realiza como uma plataforma permanente e fiel ao planejado — ainda que necessária, talvez como pedaços de tábuas amarradas por barbantes postos a flutuar, relativamente frouxos, suficientemente mínimo em sua navegação. Apesar de tudo, se mostrou útil agir assim. Isso ocorre por que a escola funciona desse jeito, e, apesar de querermos propor outros funcionamentos, acho que o trabalho consiste em compor com o que há.

Estar em uma situação de oficina(r) é uma espécie de imersão em vários encontros ziguezagueantes. Nos deslocamos junto com o lugar. A cada novo encontro saltam novas/outras conexões. Em cada conexão um outro arranjo de espaço-tempo possível se efetiva. Cada novo encontro faz surgir possibilidades que antes não haviam. Elas podem nos fazer seguir em outras direções ou podem nos fazer retroagir. Ainda que muitas vezes tenhamos a sensação de não sair do lugar, acreditar nisso seria uma grande ilusão. Tudo está em movimento e alteração, e a escola e o cinema não estão alheios a isto. A oficina como um espaço onde juntamos as duas coisas passa a ser uma espécie de laboratório que trabalha com o que chega.

Em meio às experimentações com cinema na escola Pellegrini encontramos diversas pessoas e afetos que nos permitiram viver situações inusitadas. Encontramos, sobretudo, intensidades com as imagens e alguns problemas em decorrência de um saber não compreendido por nós, mas em vias de

nos fazer ver algo. Nas tensões vividas pela presença daquele fazer, que foi se constituindo como uma atividade cotidiana e que nunca era a mesma coisa, a gente ia se conhecendo e, especialmente eu, compreendendo melhor como aquele lugar funcionava — a escola (e na pública isso parece mais forte) tende a pressionar a todo momento os acordos firmados, forçando a termos que renegociar a todo novo fato um outro tipo de acordo, isso é a prova de que a escola é um lugar especialmente afetado por várias conexões distintas, tanto que por parte da gestão é sempre uma tarefa árdua “manter as pessoas na linha”. Isto aponta algo interessante para pesquisas que apostem na oficina como metodologia de trabalho na escola: a força de uma oficina está em compor com a variação, fazendo dos desvios e problemas o trampolim para novos/outros encontros. Ou, como nos diria Orlandi (2014): “A cada instante, um problemático alvoroço de encontros vai percutindo o meio da nossa imersão vital.” (Ibidem., p. 7). A oficina como um querer encontros, portanto.

O que há então quando um encontro qualquer ocorre? Algo acontece. Simples assim. Seguindo algumas tramas deleuzeanas em torno desta proposição, notamos sua aproximação com o pensamento de Espinoza. Ao sugerir os encontros sob a ótica das afecções compositoras e decompositoras dos corpo ele nos diz: “Quando um corpo ‘encontra’ outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes.” (DELEUZE, 2002, p.25). Tomando esta ideia emprestada, podemos afirmar que o que emerge dos encontros numa oficina pode fazer existir outras relações no lugar. Quando cinema e escola formam uma espécie de organismo vivo é algo absolutamente fantástico, pois pode pautar uma outra ideia de educação. Mais sintonizada com o universo da arte -- diríamos. Desde que não vise aprisionar os sentidos a um determinado modo de fazer, pelo contrário, contribua para deixar fluir os fluxos em outros sentidos. Por exemplo, o encontro dos estudantes em sua rotina cotidiana com um grupo de alunos filmando pela escola. Olhares de estranhamento, de medo, desconfiança e interesse em poderem serem confrontados nalgum momento. Em outras situações ainda, vontades de chamarem a atenção dos que filmam para poderem estarem no filme, para aparecerem na imagem. Passadas aceleradas para saírem do quadro da imagem, que as vezes os constrange e em outras os atrai. Filmes sendo produzidos

e exibidos dentro da escola, ativando conversas em reuniões de professores e de alunos em seu dia-a-dia. A busca por conhecer outros estilos, por produzir outros acervos na escola. Tudo isso formando um universo de relações. Na órbita da oficina como um local de acolhimento aos fluxos.

Dia-a-dia essas conexões vão atuando e acontecendo, todo um outro conjunto de encontros que passam pelos olhares, pelos suspiros, pelas caminhadas, pelos sussurros (poderíamos sugerir isso como uma espécie de extracampo, usando terminologia cinematográfica). Enfim, a trajetória "cinema" compondo com as afecções espaciais em meio a outras trajetórias ali presentes. Elas vão sendo agenciadas no/pelo emaranhado de conexões presentes — institucional, alunos, professores, funcionários, comunidade, etc — acionando outras — problemas com o fato de estarem fazendo aquele filme, com alguém que não pertence ao cotidiano daquele lugar, o olhar cuidadoso no trato com alguém que cede o depoimento; uma ética que não se pensava mas exigia ser pensada; um jeito de filmar e enquadrar necessários para o filme existir, etc. Se é possível pensarmos uma ordem nessa ação de filmar pela escola, ela se aproxima do que Deleuze chama de: "A ordem das causas é então uma ordem de composição e decomposição de relações que afeta infinitamente toda a natureza." (Ibidem., p.25). Escola e cinema compondo o aqui e agora (o lugar), isso é um organismo vivo para essa pesquisa.

(PA) E quando falamos da produção ética das imagens, outro pensamento, ainda mais antigo do que minhas investidas em trabalho com o audiovisual na escola, volta com força à minha mente [...] Cada vez que aparece uma foto, parece que você perde não apenas o controle, mas, muitas vezes, o direito àquela imagem. E muitas vezes, a cada vídeo ou meme engraçado, começo a pensar: poderia ser eu ali, tropeçando na rua, levando um banho de água, ou com a cara toda torta para o mundo inteiro dar risada. Porém, a risada talvez seja o menor dos problemas, nesse caso. Existe também a criação de verdade com base em imagens produzidas irrefletidamente. [...] Há maus encontros possíveis resultantes disso.

Quando estamos na escola querendo outros tipos de encontros (e os queremos muito), apostando que deles possam emergir outras formas de viver, apesar de preocupados (a *priori*) com o que possa acontecer, não há um foco direto e reto num resultado esperado, antes, atentos à necessidade de agir com os

desvios, de buscar fazer dos acontecimentos as aberturas para outros tantos que venham a existir, mesmo que tenhamos muitas vezes que negociar para poder continuar, ainda assim é fabuloso o modo que um povo que vai emergindo[58]. Na perspectiva que nos engajamos, tanto escola quanto cinema são algo em transformação e negociação permanente que, como engrenagens de uma mesma máquina, fazem funcionar de outra maneira algumas questões escolares.

Defendemos que o cinema possa entrar na escola e a escola no cinema dessa maneira, como forças que se atravessam e *devém* outras — inacabados. Isso nos aponta outra gama de problemas e questões: por exemplo, que cinema é possível de existir naquela escola? Seria um tanto controverso se, ao invés de apostar na variação das experimentações, investíssemos em modelos didáticos, elaborados fora do contexto de cada lugar, por um grupo de "especialistas" que sequer conhece a realidade escolar, imposto como mais uma obrigação ao professor. Queremos, ao contrário, sugerir que outras margens possam ser estabelecidas. Ao invés de um modelo de cinema para a escola, temos suscitado a possibilidade de criar redes colaborativas entre universidades e escolas[59], onde possamos trocar ideias, roubar e adaptar metodologias, inventar "gambiarras", ou o que seja necessário para cinema e escola se encontrarem e proliferarem. Esta parece ser a política não só do grupo Olho, mas de tantos outros em trânsito. Algo que diz respeito a lei 13.006 e não se esgota nela.

---

[58] Aqui algum cuidado se faz necessário cautelar, ainda que pelo rodapé. É que não quero que o leitor pense que trabalhar nesta perspectiva é descuidar das questões éticas a que todos nós educadores estamos sujeitos a responder quando a produção de imagens passa a fazer parte de nosso trabalho na escola, mas, de cuidar para que elas possam ocorrer e nos dar mais perguntas do que respostas, para que outras éticas e estéticas com as imagens sejam possíveis de existir na escola.

[59] Bons exemplos disso são a *Rede Kino* que agenciar pesquisas e experimentações diversas em nível internacional (sobretudo na América Latina), O projeto Inventar com a Diferença e a *Mostra Trakinagem*, desenvolvida na cidade de Uberlândia em Minas Gerais, visando explorar o potencial criativo de crianças e jovens, possibilitando que eles experimentem com a câmera outras formas de estar e se relacionar com o mundo escolar. Bem como criar uma rede colaborativa para difusão e dispersão de saberes, o próprio Programa de cinema da secretaria municipal de Campinas, apoiando e abrindo espaços para que diversas produções possam encontrar um chão e uma rede de trocas e difusão.

4.6 Fazer passar singularidades: a escola como uma usina

> E foi como se a miopia passasse e ele visse claramente o mundo. O relance mais profundo e simples que teve da espécie de universo em que vivia e onde viveria. Não um relance de pensamento. Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar.
>
> *Clarice Lispector*

O conto *Evolução de uma miopia* de Clarice Lispector é estridente. Nele, é possível encontrarmos um "menino com capacidade de estática" (Ibid., p.238), que é um desses garotos seguros e dotados de conhecimento excessivo. Um garoto que se coloca no mundo como um diamante raro, por toda a capacidade de interação e autoconfiança com os adultos que ele acredita possuir. Certo dia, ao visitar uma prima mais velha que seria sua cuidadora por um momento, por não ter muito contato com a mulher, prepara-se veemente para poder impressioná-la com comentários inteligentes. Eis que chegado o dia de encontrá-la ele se vê perplexo diante de um fato inusitado. A prima tinha um dente de ouro do lado esquerdo, notado logo de cara no primeiro encontro, e, por isso ele não esperava, "E foi isso — ao finalmente entrar na casa da prima — foi isso que num só instante desequilibrou toda a construção antecipada." (Ibid., p. 243). Tal acontecimento, ao deslocá-lo de sua condição habitual de planejamento e expectativas controladas, fez com que o menino não pudesse continuar a ser o que havia conduzido. O dente de ouro da prima o arrebata de tal forma que ele simplesmente não pode mais seguir seu projeto inicial, algo que o fez experimentar coisas que até então não se permitiria, como, por exemplo, tirar os óculos e encarar as coisas ao seu redor sem ter que descrevê-las com precisão e rigor de um garoto "inteligente". Nesse dia o garoto foi simplesmente o que o tempo permitiu, viveu aquilo que os momentos com a prima o permitiram viver, e, foi como se agora ele enxergasse as coisas de um outro modo.

Para compor com esta bela passagem sobre educação, trazemos alguns escritos de Félix Guattari (2013), do texto *Subjetividade e História,* conectados à

poética de Clarice. Eles oferecem um conjunto conceitual que consideramos pertinente para pensar a escola como uma usina produtora de devaneios[60]. Esta talvez seja uma imagem oportuna para pensarmos o lugar na perspectiva de sua produção, de suas potentes misérias. Assim, de cara nos remetemos a dois movimentos centrais: 1) de concentrarmos atenção sobre as engrenagens que fazem funcionar uma escola, e 2) de perceber melhor onde formamos algumas possibilidades de apropriação nessa produção, imprimindo sobre ela outros funcionamentos. O primeiro movimento nos permite tratar com mais cuidado nossa oficina, na ótica do que ela foi capaz de agenciar, nas passagens que ela foi capaz de abrir para que outras enunciações pudessem vir a compor processos produtivos. No segundo, que se complementa ao primeiro, é sagaz a percepção da produção do filme como forma de singularizar a relação dos alunos com as regras escolares.

O par *subjetividade/singularidade* é um componente que necessita de algum esforço explicativo para que possamos operá-lo. Guattari (2013) atribui a esse par a expressão *economia subjetiva.* Ele escreve: “A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (GUATTARI, 2013, p.36). Nessa mecânica, o indivíduo aparece então como um terminal consumidor das subjetividades em curso, “Ele consome sistemas de representação, de sensibilidade etc., os quais não têm nada haver com categorias naturais universais” (Ibid. p. 41). Sistemas produzidos, fabricados, criados de modo que não são condições essenciais ou ideais, como substância que pré-exista à vida, mas, a própria vida sendo gestada pelos processos que a engendram. Como no caso do personagem de Clarice: “Se era inteligente, não sabia. Ser ou não inteligente dependia da instabilidade dos outros.” (LISPECTOR, 2013, p. 237). Ou seja, aquilo que chamamos de personalidade — como um conjunto de características pessoais que definem a identidade de alguém — nada mais é do que máquinas mais ou menos agrupadas, funcionando a reboque dos fluxos que cortam e tentam nos enquadrar em modelos. Não seriam as regras de uma escola um bom exemplo para pensarmos isso? Um outro exemplo que denuncia isso é revelado através das próprias escolhas dos alunos no filme realizado. Ao buscarem filmar autoridades docentes ou gestoras, questionando-as acerca de como as regras são criadas na

---

[60] Retirado do dicionário Aurélio online: 1. Quimera, fantasia.2. Ideia de quem devaneia.

escola, mas não só, entrevistando também alunos e alunas, como se criassem um jogo de forças emaranhadas por aquilo que as liga e constitui de diferentes maneiras: as regras. Através do cinema eles experimentam revelar esses funcionamentos, mais ou menos maquinados no espaço escolar, como se ousassem invocar um conjunto de constrangimentos que percebessem agir sobre aqueles corpos. A escola como uma usina. Não constrangimento no sentido de ofensa ou destrato, ao contrário disso, no sentido de comprimir, apertar, fazer pular para a imagem as engrenagens que participam da produção da vida naquele lugar: o que são as regras nas palavras daqueles que tem o poder de fazê-las valer? E o que são elas pelas palavras de quem as subvertem? É como se o filme funcionasse como expressão do jogo de forças naquela escola.

A escola é cheia de desvios, de tentativas sagazes de ação inovadora, de devaneios, de transgressão de ordem em virtude de outras possibilidades. Ao mesmo tempo em que uma série de engrenagens se põem a funcionar e agem sobre nós, de modo a influir sobre os diversos modos como vivemos, também é possível acoplar outras engrenagens, modificar o funcionamento de algumas peças e produzir aquilo que Guattari chama de *processos de singularização*: “O que estou chamando de processos é algo que frusta esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos […]” (Guattari, 2013, p.55). Essas engrenagens que nos fazem funcionar em meio a todo um sistema de trocas comerciais, em que não só os valores são produzidos, mas, também os próprios corpos humanos. Guattari coloca isso num duplo salto, nos entrega a imagem de uma usina em funcionamento — a sociedade capitalista e seu alargamento em muitas instituições que a compõe (a escola, por exemplo) —, e, nos instiga ao mesmo tempo a tomar parte nesta usina, em fazer passar sobre sua mecânica outros acoplamentos que possam destituí-la de um suposto poder absoluto.

A escola, assim, pode ser compreendida como um conjunto de máquinas produtoras. Ela possui um espaço físico ordinário, cargos e funções delimitadas de acordo com os objetivos da instituição, funciona em consonância com uma dada sociedade, compõe um conjunto de leis e acordos que servem para organizar os corpos no espaço e no tempo, se monta a partir dos papeis mais variados possíveis de acordo com a lógica mais ou menos vigente, possui arquivos que guardam não só a história do lugar mas servem de instrumento de proteção e defesa institucional.

A escola tem cargos, grupos de funções que operam e concorrem por prestígio, dinheiro, poder, etc. A escola pública hoje no Brasil sofre as mais diversas estruturas de controle e opressão, mas, ao mesmo tempo, também comporta outras engrenagens, também funciona por desvios e sabotagens, imprimindo ritmos que escapam e fazem fugir o excesso de controle. Pessoas por ali criam toda espécie de estratégias de vida. São pessoas de coragem e ativas em seus desejos. Não à toa professores dizem a todo momento: “da porta pra dentro da classe o jogo é outro”. De fato, a conexão educador-aluno é algo que pode carregar imensa potência de vida. Vida que se espraia sobre a máquina e dela faz engrenar outras peças. Alunos e alunas sabem muito bem disso, fugas constantes funcionando como respiros. Não é só os corpos que fogem, mas, também o pensamento. O cinema aparece como um componente de ação com a vida na escola. Ele, e suas máquinas de filmar, podem engrenar de outra maneira os fluxos presentes.

No caso da Escola Elza Pellegrini, daquilo que pudermos sentir e observar, o componente direção e vice-direção são uma peça importante para o funcionamento do lugar. A parceria entre esse par, somado à vontade de abrir espaços a outros processos criativos com arte, fez com que, por exemplo, pudéssemos ser convidados para atuar ali. É nítido, para nós, a tentativa de trazer para dentro do espaço escolar as possibilidades de variação daquilo que já se produz, e, tratando-se do ambiente educativo, o convite é uma porta necessária para que processos se instalem. Isso aponta o quanto que, mesmo numa instituição tão formatada, tão mecanizada e controlada, é possível e desejável composições que invertam alguns registros da ordem, que aportam noutras plataformas de criação — ainda que o lugar esteja cercado e imerso num registro que é o do capitalismo contemporâneo, na ótica das sociedades ocidentais. O mais interessante é que isso veio pela vontade da gestão, daqueles que supostamente ocupam funções para manter a ordem. Queremos com isso enfatizar que a necessidade de parceria é fundamental. Enaltecer que as escolas, e a gestão cumpre papel imprescindível, podem tornar-se lugares de luta contra tudo que vai contra a democracia. Que a arte pode contribuir para tirarmos os óculos e mirarmos o mundo de outras maneiras. Que nossos respiros devem ser produzidos.

De um modo geral, temos afrontado um tipo de cinema na escola que, na contramão do que temos trazido, tem funcionado apenas como ilustração de

conteúdos, entretenimento e, supostamente, emancipação dos sujeitos. Um cinema no sentido de algo que tem por objetivo grudar na vida cotidiana escolar, que atua sobre ela do mesmo modo que o currículo já atua, por exemplo, como um conjunto de representações que visa ensinar algo a alguém que não sabe. Ao contrário disso, temos tentado engrenar outros modos de colocar os problemas na educação, não como superação, mas como produção. Imagens com potência de fazer funcionar de outras maneiras a escola. Não estaria aí a possibilidade de nos apropriarmos mais ou menos das forças produtivas em curso? Com isso em mente, nos colocamos a partir de apostas: assistir trechos de filmes de Eduardo Coutinho na escola poderia nos fazer pensar essas relações de poder?

À medida que algumas coisas iam sendo enfrentadas, outras passavam a atuar, e, é com isso que desejamos conversar nesse momento. Concessões nos eram feitas e nós também colaborávamos para que a oficina pudesse operar. Essa negociação entre tipos distintos de funcionamento num mesmo lugar é algo que gostaríamos de enaltecer, de que a produção de arte na escola se faz por caminhos estreitos — ao menos essa arte comprometida com a criação de diferenças. São essas as aberturas para conseguirmos produzir de modo singular nossa existência no mundo.

Por exemplo, a produção de imagens (seja por celular, ou qualquer outro aparelho móvel). Íamos descobrindo na prática o quanto isso funciona a partir da autorização, mas, uma vez autorizado o controle passava também para o lado de quem segura a câmera. Percebíamos isso mais do que um trabalho de edição, de corte, de decisão sobre quais imagens podem ir para o mural da escola, para a página do *Facebook*, para o site oficial da escola. Isso nos chegava a partir da sensação de um trabalho que problematizava algo e que precisava ser trazido. Era dar existência a algo urgente que pedia passagem.

A medida que a oficina consegue abrir possibilidades para que alguns alunos possam caminhar e filmar absolutamente tudo o que quiserem, um campo de conexões outras passa a se formar. Campo que antes não poderia existir, a não ser de modo clandestino, e, ainda que autorizado sob algum controle, nos permitia poder experimentar processos inusitados com aqueles alunos. Essas imagens “diferentes” passaram a compor um outro universo de relações possíveis. É concebível percebermos com elas alguns interesses dos alunos, que escapavam à

ordem vigente ao não buscar apresentar apenas supostas cenas felizes, de imagens que querem mostrar a escola como um espaço “bonito” para que os pais se orgulhem, por exemplo. Desse modo, tanto para a escola quanto para os próprios participantes da oficina, o conjunto de imagens produzidas através da oficina constitui um rico material, de um mundo que está ali e pode ser visto, ouvido e debatido de outras maneiras (a vida cotidiana sendo filmada e produzida). A escola como um mundo que passa a se abrir para outra possibilidade de trocas, em que o cinema assume papel central como ferramenta de experimentação de outras trajetórias espaciais. O cinema como ferramenta para discutirmos as urgências, os erros, os poderes, as vontades de fazer de outro modo, de engajamento e crítica contra o que sempre está aí e precisa ser transformado.

Esses alunos e alunas se apropriaram tanto do cinema quanto dos processos de subjetivação em curso naquele lugar — a exemplo das regras escolares que, ao buscar disciplinar, contribuem num sentido de necessidade a ser enfrentada. Esses realizadores de cinema fazem emergir outros funcionamentos do lugar, dão a ver outras trajetórias presentes por ali, forçando tanto a linguagem quanto o lugar a se acoplarem um no outro. Ambos pautados pelas experimentações. A isso temos chamado de processos de singularização com o cinema na escola.

A exemplo disso, algumas falas trazidas por alguns participantes da oficina, em um evento[61] ocorrido em setembro de 2017 na Faculdade de Educação da Unicamp, nos colocaram questões importantes para pensarmos que singularidades são essas: (N) “Fazíamos as filmagens sempre buscando não revelar totalmente o rosto de quem estava falando, apesar das pessoas ali saberem quem eram os entrevistados.” (E): “A gente sabia que podia dar rolo, por isso a gente queria sempre que o filme fosse visto na nossa presença, pra poder trocar ideia e esclarecer as coisas (…). A gente não queria fazer inimigos, queríamos ouvir e filmar as pessoas sobre algo que incomodava, isso fez a gente pensar melhor como as regras são criadas na escola, e, também como precisávamos ter as nossas próprias regras para o filme existir”.

---

[61] Quando numa mesa puderam se reunir eu e os participantes da oficina fazendo uma fala em torno de *Quando a escola as imagens forjam uma ética momentânea,* realizada no 1º Encontro Entre Cinemas e Escolas: pesquisa e extensão da Faculdade de Educação da Unicamp em 2017.

Ambas as falas apontam para um cuidar específico (uma ética particular), que passa por um trato com a transformação do alguém em um personagem do filme. Um filme que não é tranquilo por colocar questões importantes. Por outro lado, isso evidencia também nosso poder de intervenção e alteração das falas de acordo com a nossa vontade. Quer dizer, não propriamente a nossa vontade, mas, de acordo com a política de produção que pautou o grupo. Isso fazia com que nós tivéssemos que inventar um enquadramento e um projeto de exibição específico (estética) possível para o que queríamos. Muitas conversas aconteciam para isso.[62] Tínhamos o apoio da direção, mas sabíamos dos limites de nosso trabalho, aliás, eles é que nos forçavam a pensar no como fazer. Do contrário, a escola poderia usar seu poder para nos impedir e encerrar a oficina.

Nosso entendimento é de que essa produtividade configurou singularidades que nos permitiram uma apropriação de algumas subjetividades em curso — regras da escola e regras da filmagem —, para reconfigurá-las de maneira a expressar aquilo que era urgente, ou seja, a possibilidade de uma escuta do lugar através de um tipo de filmagem possível. Isso não seria um novo campo de possibilidades para o cinema e escola se misturarem? Temos entendido que sim e tentado clarear nossa política com as imagens. Experimentar coisas era nosso mote, logo, nossa busca não era uma forma de fazer pré-moldada, mas um modo do cinema habitar a escola que não fosse pela manutenção do sistema vigente. O cinema era inventado não como uma ferramenta pedagógica no ensino disciplinar, mas como um suporte para abrir brechas e perguntas que não previámos, e, com esse ímpeto nós conversávamos bastante e democraticamente tentávamos traçar planos.

Tão claramente podemos afirmar que o cinema na escola pode funcionar como mais um processo subjetivador e modelador de processos em educação escolar, que logo esteja vinculado ao currículo e aos programas de materiais didáticos, atrelado a grandes marcas de mercado que já entenderam as potências da escola como público consumidor — algo que em geral já se ocorre —, ele pode

---

62 Apesar de escrito assim, em linguagem estritamente acadêmica, nossas conversas anotadas em diário de campo, dando a ver nossas intenções e possibilidades, são meras traduções do pesquisador para um leitor que em sua maioria é possuidor de um vocabulário específico. Uma nota do diário que diz respeito a euforia dos momentos em que assistia com eles as imagens realizadas ao longo da semana, está escrita a partir da fala de uma aluna que dizia: “A gente tem que causar!”.

inclusive aparecer como elemento de manipulação partidária, a fim de alimentar ainda mais o fascismo e a opressão sobre os que desejam arte e democracia, ou, ele pode vir de outra forma, mais volátil e incendiário, sendo um elemento instável e desestabilizador da ordem em virtude de outros processos educativos, não tão programáveis ou amenizadores da vida escolar, mas, como experimentação e vetor de singularidades, que encontram na linguagem audiovisual a possibilidade de se apropriarem das subjetividades em curso para fazer passar um outro fluxo de desejos. O cinema como potência de escuta e produção do lugar.

4.7 Negociar, negociar, negociar a todo custo

Numa entrevista concedida a Claudia Mesquita (MESQUITA,2013), Eduardo Coutinho se põe a pensar sobre o ato de falar diante de uma câmera que filma. Segundo ele, tal ato é fantástico por que diante da câmera a pessoa tem a chance de ser aquilo que ela não é. É como se a câmera produzisse uma situação onde quem é filmado pudesse se transformar. É um momento crucial também para quem filma, quase mágico. A pessoa se transforma num personagem, sendo que isso é mais ou menos consciente para ela, porque ela sabe que pode contar como quiser, sabe que pode juntar pedaços de verdades inventadas para compor sua narrativa. Para o diretor a ação é quase sempre consciente. Ou seja, Coutinho sabe e deseja que os personagens atuem, e, quanto mais melhor. Não importa se é verdade o que um personagem diz, ele tem que saber contar, tem que estar emocionado por estar ali, tem que participar do jogo ativamente. E é nesse jogo de palavras, entre um diretor que quer conhecer o mundo e um personagem que se dispõe a narrar, que algo fundamental acontece. Assim, concordamos que “Toda filmagem é uma negociação diante da câmera” (COUTINHO apud MESQUITA, 2013, p.245), logo, negociar aparece como condição e potência para que imagens possam existir no mundo. Mundo criado pela presença de uma câmera que parece ativar personagens que falam, se exprimem, gesticulam, e, às vezes mentem com uma segurança tremenda.

O que emerge desse jogo, por vezes conflituoso, e, ao mesmo tempo belo, é algo que Jean Rouch já preconizara no final dos anos cinquenta sob o título de *Cinema Direto,* ou seja, vislumbrar a beleza de uma ação sendo produzida pela presença da câmera. Tal beleza é objeto do próprio filme, o personagem sabe que está sendo filmado e que aquilo ali vai virar um filme — no caso de Coutinho isso é emblemático —, e isso pode ser muito interessante.

O que pretendo então é explorar um pouco em que medida essa ideia de expor as negociações no filme faz algum sentido, e, se essa operação pode se mostrar potente para ser experimentada em produções na escola. Algo comum de se ver em filmes de Coutinho e que podem sugerir boas conversas sobre a verdade da filmagem.

Primeiramente façamos o exercício de isolar duas palavras fundamentais para tratar do assunto: 1) **negociar** é colocar no mínimo dois elementos em relação de tensão e deslocamento, isso se dá na medida em que não necessariamente estão dispostos a ceder sua posição inicial, tendo que negociar. É, portanto, da ordem de um encontro que produz uma ação a ambos os lados; 2) quando o ato de negociação passa pela ação de uma filmagem, o elemento **câmera** funciona como agente fundamental para que o encontro se dê, atuando como elo de conexão entre eles e transfazendo a relação em imagem. Feita essa consideração inicial, pensemos como tal cinema pode agir na produção de negociações, num lugar onde negociar já é uma marca forte e necessária.

Como o personagem tem diante de si um entrevistador que o interroga, que o desafia, que o faz “trincar” — nas palavras de Coutinho —, esse processo necessariamente tem que ser negociado:

> Admitindo-se que possa existir uma verdade, o que o documentário pode pressupor, nos seus melhores casos — e isso já foi dito por muita gente —, é a verdade da filmagem. A verdade da filmagem significa revelar em que situação, em que momento ela se dá e todo o aleatório que pode acontecer nela. (COUTINHO, 2013, p. 23).

Mais uma vez Doreen Massey (2008) nos ajuda a pensar isso em outras bases: “o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-agora” (MASSEY, 2008, p. 203). Vemos isso numa imagem do filme realizado pelos alunos na qual aparece uma tensão entre um

grupo de estudantes (querendo estar na quadra de esportes) e alguém que tenta explicar porque eles precisam subir para a sala de aula. (N), com a câmera ligada diante da situação que parece interessá-la, ouve a seguinte questão de sua interlocutora: “A câmera está ligada? Você não quer desligar?”, insistente e ativa em sua ação, (N) responde: “Acho que seria bom filmar”[63].

A presença da câmera numa situação de criação, de invenção com alguma questão na cabeça, nos parece um modo de experimentar o lugar de outra maneira. Na atual configuração de problemas éticos de toda ordem e riscos para a escola, isso se configura ainda mais intenso e incerto. Ali isso é ainda mais delicado. Assim, a presença da câmera implica um estar juntos. Em que aquele que filma não pode estar alheio a ter que negociar um aqui-agora e toda a gama de responsabilidades que isso exige. Isso denota um aprendizado pela prática, uma prática que não se separa dos estudos previamente realizados nos quais notávamos alguns estilos — como no caso de Coutinho ao operar uma ética de cuidado com o personagem, mas que não se esquiva de trinca-lo. A medida que a filmagem acontece, a personagem flagrada pela câmera de (N), busca dar explicações acerca do conflito que gerou o desconforto entre os alunos. Ela sabe que está sendo filmada e isso tem uma ação sobre ela e o modo como escolhe as palavras para a conversa. A câmera age.

Vamos por partes, tentemos definir três tipos distintos de negociações com a filmagem, para que não pareça ao leitor que elas são todas iguais: 1) a câmera força uma negociação do sujeito filmado com sigo próprio e com alguém que decide lhe fazer perguntas (negociação da entrevista); 2) negocia-se um modo de filmar, tornando visível e vivível algo que se expressa naquela maneira (negociação com a linguagem); 3) a negociação com os poderes instituídos, usando o cinema como uma forma de colocar outras trajetórias em curso (negociação com o lugar).

---

[63] Essa expressão parece denotar de um modo especial diante de tantas outras ditas pelos participantes da oficina. É um momento singular de todo um trabalho que parece emergir em forma de um desejo que precisa existir para que algo funcione. Por que ela acha que aquele momento é bom para filmar? Sabiam que podiam filmar aleatoriamente tantos outros momentos sem ter que necessariamente se justificarem, mas, as palavras da jovem são estridentes no tempo, parecem despertar de um saber ainda em construção, uma percepção singular do poder que ela carrega com a câmera, um saber pouco sedimentado talvez, menor eu diria. É alguém antevendo que ali tem força para a produção de uma imagem, ali é um agora que precisa da câmera para que uma negociação se instale, para que algo caro seja disputado.

No exemplo trazido acerca da imagem de (N), a evidência do constrangimento de sua interlocutora exprime uma negociação entre quem filma e quem é filmado (negociação da entrevista). A ação se dá sobretudo como tensão central daquela sequência. A pessoa que vem interceder para que os alunos se dirijam à sala de aula é inevitavelmente confrontada/constrangida pela presença de uma câmera que filma, mesmo quando a realizadora da imagem explica que não está mostrando seu rosto (negociação com a linguagem). Constrangimento que não a impede de pedir para parar a filmagem (poderia ter insistido para desligar a câmera?). É um tipo de constrangimento produtor, que só pode ser pensado assim se tomarmos as negociações como parcelas de um processo educativo; que age no sentido de forçar quem filma e quem é filmado a terem que lidar com questões como: por que ela está gravando?, qual a intenção dela com isso?, vai usar isso contra mim?, como estou na imagem?, quem vai ver?, vai pra internet?, etc. Estas e outras questões passam a atuar sobre a negociação do espaço escolar (negociação com o lugar), fazendo com que aquele que é filmado tenha que performar[64] diante da câmera. Procedimento que é um traço forte nas produções de Coutinho e permite uma espécie de busca insana desse diretor pela criação de personagens[65].

Em *O Fim e o Princípio* (2006), por exemplo, há uma passagem na qual Coutinho está dentro da casa de um homem, entrevistando-o — vulgo vigário. A conversa é sobre a vida conjugal e alguns "causos" cotidianos da região (no interior da Paraíba). Num dado momento ele pede ao homem que chame sua esposa para participar da entrevista. O homem, atendendo ao pedido do cineasta, solta um grito em direção à mulher. Ouve-se uma voz feminina no outro cômodo da casa que pede

---

[64] Claudio Bezerra, atento a esta questão, escreve em seu livro que: "O diretor faz do espaço fílmico uma espécie de palco, onde pessoas comuns desenvolvem certas habilidades teatrais para se tornarem personagens. Mas a atuação delas não segue a interpretação to tipo desenvolvida por um ator, que encarna um papel exterior a si mesmo. Não se trata mais de uma personagem no sentido convencional da ficção, e sim de um *performer*, ou seja, um ser mutante a partir dele mesmo, de suas experiências de vida e da relação com o 'o outro' […]" (BEZERRA, 2014, p.45). A atenção a isso nos leva a perceber que realizar documentários na Escola é sim capaz de abrir brechas para que nos interroguemos sobre a performance diante da câmera, e como a verdade vem a ser produzida. Algo capaz não só de deslocar o documentário de sua função de representação da verdade (educação visual), como nos ajuda a perceber com um pouco mais de critério como as pessoas se pensam a partir de suas próprias imagens. Isso denotaria um trabalho mais aprofundado com grupos de professores e gestores escolares interessados em cinema, mas que não foi possível de ser desenvolvido nessa pesquisa.

[65] Notável perceber como os últimos filmes de Coutinho a partir de Jogo de Cena (2007) o levam a buscar no palco do teatro o espaço fílmico para sua produção. O mais intrigante dessa percepção é nos interrogarmos do por quê seu último filme se passa numa Escola.

para esperarem um pouco. A câmera se mantém enquadrando o rosto dele e o seu aguardo ansioso. O plano dura e os olhos do homem rodeiam o espaço por cerca de dez segundos. Há um corte e, algum tempo depois (não é possível precisar), vem a mulher arrumada, maquiada, e, segundo o que diz o próprio Coutinho em uma entrevista concedida a Carlos Nader (2013): “até perfumada ela estava”. O que isso vem demonstrar? Sem dúvida de que há uma performance ali. A coisa acontece assim dessa maneira porque o conjunto de forças em ação é movido pela câmera, pelo ambiente da entrevista.

As teses sobre teoria do cinema e a indústria da comunicação audiovisual estão cheias de exemplos que servem tanto às artes, quanto às correntes mais tradicionais da psicologia social. Fato interessante para nós é compreender a câmera que filma como uma forma de colocar o outro numa espécie de cena em produção. Isso pode nos dispor de um ponto de vista, em que as relações de poder e as várias formas de manipulação dos discursos possam estar em evidência. É uma maneira deles (produtores e personagens) exprimirem através das imagens aquilo que sentem, o modo como se produzem para o mundo, ou como diz Coutinho, de serem o que não podem. Não significa que uma imagem seja mentirosa, mas de como se produz algo no mundo para ser visto daquela maneira.

Levando em consideração que cada vez mais nós nos relacionamos através de um universo imagético, que produzimos imagens com finalidades distintas, os desejos em torno do ser visto não forneceriam um problema interessante para ser experimentado dentro da escola? Não seria pertinente nos interrogarmos como isso vem sendo explorado e utilizado em nossa sociedade e como pode ser potencializado através de outras formas? Acreditamos que esta aposta é boa para que outros saberes possam adensar questões em torno do efeito das imagens em nossas fantasias de mundo, em nossas fabulações coletivas, no modo como penetramos numa teia de relações com elas, em que aquele que manipula adquire poder.

Estar em posse de uma câmera para a realização de um filme é colocar-se noutra condição de negociação com o lugar. É, ao mesmo tempo, lidar com as trajetórias espaciais que agem naquele lugar, riscando na conjunção espacial outras trajetórias que antes não existiam — as de produção de um filme, por exemplo. Isso é algo que os participantes puderam perceber ao longo do processo, graças à

autorização de poderem filmar tudo que quisessem. Quero dizer que é por meio de uma prática e não apenas de um saber pré-existente, que tudo acontece. Uma negociação que se faz na micropolítica da vida escolar, necessariamente fazendo fugir pequenas coisas à ordem. Instaurando um novo plano (menor) para que as coisas se deem. Isso passou a ser cada vez mais atualizado, na medida em que os alunos traziam percepções, tais como: “podemos entrar em qualquer local da escola agora, até na direção”, ou, “eles [alunos e professores] estão curiosos pra saber o que a gente tá fazendo”, ou ainda, “se a gente quiser, pode mexer em coisas que não querem que mexamos”.

Silvio Gallo (2002) fornece mais uma chave conceitual importante para pensarmos essas ações micropolíticas na escola, como viés para aquilo que ele chama de *Educação Menor*: Segundo ele: “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.” (GALLO, 2002, p.173). Uma *educação menor* nos anima a pensar como ações dispersas, por vezes acionadas pelos alunos em seus contextos de negociação escolar, na busca por desprogramar algumas condições que lhes são impostas, configuram meios de replanejar o planejado, de formular estratégias de vida, que passam por outros desejos que não aqueles já estabelecidos na macropolítica do sistema educacional. Ou seja, é na abertura de brechas sobre aquilo que já se normalizou que inside a força dessas minorias. A compor uma outra paisagem, onde partículas delirantes se agitam e propõem desassossegos inventivos. *Educação menor* que acontece mediante um povo de cinema e escola que chega por encontros criativos. Ações num plano de um cinema possível, como uma forma de dar vazão às questões dos próprios alunos, de modo a escaparem daquilo que estão “condicionados” a realizarem. De tentar produzir outras versões sobre os modelos estabelecidos. Isto é, a nosso ver, experimentar outros processos educativos e, através de outras práticas, deixar passar novos saberes. Assim temos entendido como uma *educação menor* o encontro de cinema e escola. Uma educação que age nas rachaduras, nos/com/pelos/sobre fluxos ainda não dominantes, nas/das e com as minorias coletivas que se aglomeram para fazer funcionar uma outra máquina — máquina-cinema, máquina-escola, máquina-aluno.

Mas isso não seria possível se não houvesse algum tempo livre na escola. É necessário reinventar também nossas ações como educadores, criar intervalos e respiros acerca de nossos controles. É necessário permitir deixar fluir algumas maquinações errantes. Desse ponto de vista, entendemos ser importante rever nossas ações com o cinema na escola — me refiro aquilo que já existe. De modo algum quero depreciar aquilo que já se faz e que há tempos continua a ser feito — o filme como ilustração dos conteúdos curriculares, ou usar a câmera para registro das atividades dos alunos para controle e comunicação, por exemplo. Porém, inventar outras formas de produzir nossas próprias singularidades, de contribuir para que os alunos e alunas possam se haver com as deles, para que entrem ainda mais em outras negociações e nos forcem a experimentar outras práticas. Temos vivido a supressão do tempo livre na escola em detrimento do preenchimento insano de qualquer vazio. Temos nos mantido ocupados demais com tantos sonhos a serem conquistados, com tantas obrigações e respostas para a sociedade, tanta responsabilidade sobre os corpos, sobre as imagens, sobre as mídias. A escola tornou-se um lugar de responsabilidades excessivas. Além disso a escola é hoje um campo de disputas. Lugar de política cada vez mais acirrada, num país em que o autoritarismo se faz cada vez mais presente e atuante. Aliás, temos que nos questionar se não estamos inflamando ainda mais esse tempo demasiadamente ocupado em nossas práticas docentes:

> A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. (MASCHELLIEN, SIMONS, 2014, p.18).

Temos entendido cada vez mais a importância de defendermos a escola, de lutarmos para que ela possa ser esse lugar onde o tempo livre agencie outras possibilidades de nos desassossegarem, de nos forçarem a inventar/ver/sentir outras possibilidades de diálogo e negociação com essas outras educações emergentes (menores). Isso se configura como desafio para nós educadores nos dias atuais, tendo em vista que as ameaças sobre a democracia ganham evidência e execução. Embora cansados de tantas regras que buscam constranger as diferenças, temos apostado que o cinema pode ser essa trajetória de tumulto, de negociação com o que já está aí em virtude de um por vir incerto. Com uma câmera

na mão e ideias da cabeça, alunos e alunas podem nos colocar muitas questões. Precisamos iniciar uma linha criativa e estarmos abertos ao que virá, ou, como melhor exprime o cineasta: “O que eu quero não são respostas, quero perguntas. Não quero falar do paraíso. Quero falar do mundo que existe. Não quero saber como o mundo é, mas como está, recolher fragmentos do mundo como ele existe.” (COUTINHO apud RAMIA, 2013, p.321). Embalados na “pegada” de Coutinho, que toma o documentário como linguagem que intervém e cria algo de possível no mundo, proponho um leve deslocamento da citação, para pensar: não quero saber como a escola é, mas como ela fica quando um cinema passa a atuar (povoar) dentro dela. O cinema e a escola nos colocam o desfio de outros povoamentos criados pela arte; um povo emergindo dos encontros que cinema e escola possam ativar; povo que emana das experimentações e de uma política com a arte, povo aberrante e em formação perpétua.

4.8 Cinema e escola em povoamento

No final do livro *Imagem-Tempo* (2005), Deleuze se põe a escrever mais especificamente da relação do cinema com o povo: “é preciso que a arte, particularmente a arte cinematográfica, participe dessa tarefa: não se dirigir a um povo, já presente, mas contribuir para a invenção de um povo.” (DELEUZE, 2005, p. 259). O que há nisso? Algo que diz respeito a uma força em torno de um povo que ainda não se realizou, que permanece em devir, mas que aparece como possibilidade de existir. Ao contrário de realizar algo em nome do que já está aí, de um povo suposto, o autor sugere que a arte possa criar condições para um povo por vir. Com esta proposição iniciamos esse tópico, apontando um tipo de cinema na escola que não se faz para um povo suposto, um povo que já está aí e do qual precisaria se adaptar. Defendemos um tipo de cinema na escola que acione o que está aí para abrir passagens à formação de um povo que ainda não existe. Mas esse povo, ainda que venha existir, será sempre por vir, pois ele não se acaba, ele não cessa, de modo que não seja possível afirmarmos: “Pronto! Agora temos um

povo, agora chegamos.” São processos o que temos apontado, portanto, inesgotáveis. De modo que possamos sim perceber a existência (ainda que mínima) de um povo de cinema e escola, mas sempre em devir, sempre em transformação, nunca acabado ou modelável, mas como fluxos que se atraem e se compõem. Aliás, temos percebido que sua potência de arte e educação está exatamente em perpetuar outros povoamentos.

Para pensarmos isso, devemos ir com calma. Alguns cuidados são relevantes e precisam de palavras sutis. O leitor poderia supor que a produção de um filme na escola possa ter efetivado processos consideráveis, de fato sim. Bastaria isso para afirmarmos a existência de um povo de cinema na escola? Nossa presença produziu saberes estéticos, éticos e políticos com o cinema. Isso reverbera através da pesquisa e da trama com as imagens e palavras que nos chegaram. Mas também geramos alguns desconfortos que nos fazem repensar em prol de outras experiências que virão. Temos que considerá-las ainda mais do que aquilo que “deu certo”.

Em meu retorno à escola, após um pouco mais de um ano, eu buscava esclarecer a seguinte questão: o que ficou da experiência com o cinema para eles? Qual povo foi possível se formar?[66] As respostas que pude encontrar, dizem respeito muito mais a um povo que faltou (que não se realizou, apesar da vontade e do esforço em querer), do que algo que efetivamente permaneceu e continuou. Em entrevista concedida a mim pela direção da escola[67], foram colocadas ao menos duas questões importantes para pensarmos o que diz respeito a faltar um povo entre cinema e escola. 1) A primeira delas que gostaria de destacar é a respeito da distância entre a Universidade e a escola — não apenas uma distância física, ela é considerável na maioria dos casos, mas a intensidade de poder que diz respeito a cada local. Sem entrar no mérito dessa discussão, sem se haver com uma sociologia dos espaços de educação e formação em nosso país, mas trazendo a questão para aquilo que é nosso trabalho, não faltaria formarmos um povo mais

---

[66] Esta parecia ser uma pergunta básica, no sentido de um entendimento ainda raso de que o povo estava centralizado na confluência de pessoas apenas, mas, ao considerar que não só elas mas também o conjunto de conhecimentos gerados pela pesquisa e pelo trabalho com a oficina era também partes desse povoamento, outras percepções se faziam ouvir.

[67] Entrevista realizada no dia 20/02/2018 com a diretora da escola. Gravação em audio de aproximadamente 40 minutos.

transversal entre a Universidade e a escola? Sabemos do enorme esforço tanto da Rede Kino quanto dos diversos grupos de pesquisa que atuam nesse quesito, porém, nossas passagens pela educação básica — para além dos campos de estágio em disciplinas de licenciaturas e alguns poucos projetos de extensão — está quase sempre ligada a uma tentativa de conectar duas instituições muito distintas. Quando a direção da escola me diz que muitos professores me acusaram de estar ali interessado apenas em conseguir dados para a escrita da tese, não estaria apontando o quanto a relação escola e Universidade passa por uma espécie de ranço, de pré-conceito concebido, ou mesmo de desconfiança legítima, não por conta de uma ou outra ação pontual, mas produto de um largo processo histórico que toma a escola um objeto de estudo? Como quebrar isso para deixar passar outros avessos dessa relação? Este parece ser um desafio que não é simples. Pensar melhor sobre a relação escola e Universidade é algo que tenho considerado importante. Se queremos produzir experiências mais transformadoras (tenho dúvidas sobre isso) com cinema na escola é preciso estar nelas mais tempo, através de programas específicos de incentivo a arte e a cultura de um modo geral, não podemos estar a cargo apenas do que já se faz, como canal efetivo de relações. É necessário formularmos novas estratégias e coparticipação entre Universidade, escolas, ONGs e sociedade civil.

Acredito ser importante indicar ao leitor a necessidade de mais tempo de oficina para que o cinema possa se assentar e realizar-se mais intensamente com o que está aí. Pelo menos o dobro, o triplo de tempo talvez. A escola é uma instituição que sofre muito por não possuir uma constância no quadro de funcionários, no arranjo espacial, no calendário, no ânimo dos alunos, na execução do planejamento pedagógico, na estrutura, nos modos de funcionamento. Por vezes, essa variabilidade se mostra interessante, mas, ainda assim, as pessoas trabalham com expectativas e projetos, e, os resultados ainda aparecem como objetivos principais, em detrimento de processos intermitentes e sem um final concreto. Uma oficina que não finalize com um produto sólido de seu trabalho é como um filme que não se entende o final — precisamos desconstruir essa ideia, por vezes produtivista (no caso da oficina), e insistir na força de algumas aberturas criadas. Ainda assim espera-se que algum resultado “positivo” aconteça, sobretudo, ao final do ano letivo. Um cinema que não esteja compromissado em alegrar ou tranquilizar é ainda algo

muito novo na escola, até que esses experimentos possam se fazer presentes e atuantes, precisamos insistir e ir colocando aos poucos boas questões para os professores, alunos, gestão, grupos de pesquisa, etc. É preciso dar continuidade ao que já acontece, pois teremos a oportunidade de traçar outros movimentos, de fazer outras ligações. É assim que visualizamos a força nos processos.

Ao mesmo tempo, a crítica levantada pela direção da escola nos apontou o quanto é necessário a presença da Universidade e de seus grupos de pesquisa e extensão agindo junto à escola[68]. Se não fosse assim, não haveria a vontade por parte da escola na busca de vínculos com a Universidade. É por acreditar que esses vínculos podem formar também um povo aberto e múltiplo que medito sobre os manejos dessa relação, por vezes conflituosa, mas, sem dúvida, potente para a educação e para o cinema. É importante estarmos mais tempo na escola, ficar nela cotidianamente, ser aceito e tornar-se presente. É necessário experimentar cada vez mais e insistir nessas negociações por vezes árduas. Bem como buscar criar e fortalecer espaços de encontros entre essas duas instituições, como no caso do Cineop (Festival de cinema em Ouro Preto - MG), onde produções podem circular numa trama de conversas para poder conectar pessoas e fomentar projetos. Precisamos de mais festivais, de mais canais de circulação, de plataformas colaborativas e difusão de acervos audiovisuais que possam colocar perguntas urgentes em nossa convalescente sociedade.

O povo que falta e pode ser percebido nesse breve relato é um povo suposto. Ou seja, um povo que exige uma negociação em meio às forças e possibilidades que já existem, e não um povo que surge da criação, como composição com aquilo que ainda não há, mas que passa a existir, ainda que não vinculado às vontades e buscas em questão. Temos de considerar isso na pesquisa pois nos aponta que não só as criações contam, mas tudo que que orbita as aproximações naquele contexto, e, nesse caso, importa para que percebamos melhor como as expectativas com o cinema podem se dar na escola.

---

[68] Vivemos um momento de apreensão para a educação brasileira. A emergência de forças fascistas em nossa sociedade tem colocado em risco não só a democracia, mas a produção de diferenças e senso crítico. Agora mais do que nunca cabe criarmos outras estratégias educativas, de ações por vezes não institucionalizadas, mas ainda assim com potência de arte. Se não nos organizarmos para criar laços entre escola e Universidade corremos sérios riscos de perdê-los de vez.

O afastamento necessário para compreender melhor algumas ações desenvolvidas à luz de conceitos nem um pouco palatáveis à primeira leitura, fez com que eu tivesse que me retirar, que precisasse manter alguma distância no momento de escrita da tese. Feito isso, perdia eu o fio da meada, a continuidade de uma força que se expandia e, hoje compreendo melhor, dependia de minha presença para continuar suas dobras. Era algo de uma prática intensiva, uma mecânica que havia ganhado vida por suas engrenagens conectadas. Mas uma tese de doutorado é um trabalho que pede algum distanciamento e concentração, por vezes ficamos imersos em processos que nos fazem precisar parar algumas ações para que outras possam existir. A escrita é uma dobra que se realiza sobre as relações produtivas. Uma mecânica diferente, poderíamos dizer. Por ser algo que exige uma intensidade de outra ordem, quase sempre sua existência se dá pela solidão e reclusão. Isso nos aponta algumas considerações para se pensar. É preciso muito mais tempo do que imaginamos, para que o cinema e a escola possam se descolonizar de suas identidades.

No início, um dos palpites do Programa *cinema e educação*, era de que as oficinas de cinema pudessem criar nas escolas uma espécie de “gosto” pela coisa de filmar e assistir filmes fora do circuito comercial. E que, com o tempo (tão logo fosse), a comunidade escolar pudesse tocar seus próprios projetos, independente da presença dos oficineiros. Que a escola pudesse formar seus próprios cineclubes de produção. Nossa experiência no Elza Pellegrini nos diz que era necessário mais tempo para alcançar esse objetivo. Este é um dado importante que gostaríamos de destacar. A escola sofreu uma série de mudanças consideráveis durante o ano de 2017. Os alunos participantes da oficina eram do 9° ano, o que implicava ser o último ano deles naquela escola (fim de ciclo), pois cursariam o ensino médio em outro lugar no ano seguinte. A professora participante da oficina, bem como outros professores interessados no cinema, saíram da escola por questões de conjuntura política e de organização da própria secretaria de educação, sendo alocados em outras escolas. Algo que nos leva a refletir sobre a necessidade de mais tempo para que cheguemos a um momento em que as experiências possam continuar seus percursos, independentemente daqueles que ligaram os primeiros fios. Faltou tempo.

De modo algum isso extingue um povo que se arregimenta pelas beiradas da relação cinema e escola. Faltou tempo significa a necessidade não só de mais tempo no relógio escolar, mas de uma outra relação com ele, de mais *tempo livre,* por exemplo, para que outros processos possam ser experimentados; de criações que possam acontecer sem que os envolvidos estejam demasiadamente atarefados com o compromisso dos vestibulares, da produção numérica para compor relatórios e estatísticas que por vezes nos dão a falsa ideia de que a escola vai bem; de imagens que possam produzir em nós um tempo das intensidades, de afetos que nos fazem sentir e pensar de outras maneiras aquilo que está aí. Nossa visão acerca disso não é a de fracasso, muito pelo contrário, o processo é lento e ao mesmo tempo agitado, levanta a poeira também para questões que vão além das produções audiovisuais e seus usos educativos, nos convocando a pensar melhor em nossas passagens pela escola e nas parcerias que assumimos com ela. Questões que nos incomodam (no bom sentido), ao dar a ver que as distâncias existem e muitas vezes produzem pré-verdades difíceis de serem quebradas. Junto disso, ligações vão sendo feitas e passagens vão sendo abertas. O que passa por elas é algo que merece a atenção do pesquisador (como perguntas). Sobretudo quando ele se vê imerso nos processos e como parte dos movimentos que integram a máquina.

Ainda nessa entrevista, a diretora me informava sobre as expectativas de continuidade do trabalho e a sua crença de que o cinema e a escola poderiam gerar bons desassossegos em uma sociedade fragilizada pelo desmonte de políticas públicas importantes na educação. Ela me dizia ter notado, certo dia, que os alunos realizavam uma entrevista na biblioteca e filmavam um professor com os seus celulares. Mas afirma que não viu o trabalho ir a diante (muito pelo fato de a professora desconsiderar o que eles faziam), e isso a frustrava. Disse ainda que o filme produzido em 2016 havia sido exibido para algumas turmas e que alguns alunos foram convidados a participarem do conselho que formula as regras escolares no início do ano[69]. Isso nos anima por percebermos que a oficina foi de encontro com uma direção cativada pelo cinema, como aposta de ação na vida

[69] Regras escolares, que compõem o regimento interno da unidade, servindo de parâmetro para a condução da organização espacial.

cotidiana escolar, ainda que as experimentações acontecessem num processo que mais ou menos escapava dos fluxos tradicionais de ensino e aprendizagem escolar. Não estaria na vontade de continuidade dessa diretora algumas portas a serem abertas? Não teriam despertado nela outras vontades com o cinema em torno de documentar a vida que ali acontece?

De um lado uma crítica acerca da interrupção do desenvolvimento de um processo que se desenrolava e que nos faz pensar, de outro, uma vontade verdadeira de convocar outras experiências cinematográficas naquele lugar. Dois quadros diferentes que compõe um mesmo cenário indefinido. Uma imagem que só pode ser perspectivada pela atuação e disparo através de uma oficina realizada. Por vezes, nossa colheita não é a de frutos firmes e consistentes nos campos arados e semeados da escola, mas, talvez ainda mais potentes, de processos em aberto, de buracos cavados, nos quais não sabemos ao certo o que fazer. São questões que se mesclam e insinuam devires outros. Isso é também um povo? Digo, se sim, que espécie de povo é esse que se compõe não só de pessoas, mas de perguntas e aprendizagens do que já se tem.

Conseguimos perceber duas noções distintas de povo, então. Uma como povo suposto, ou seja, uma espécie de povo já pré-concebido como expectativa da escola em torno do cinema — e que poderia também haver do cinema em relação a escola, ainda que tal pesquisa não exista —, e, portanto, organiza-se mediante negociações com as forças em curso. Outra, como povo por vir; povo que emerge não tanto das negociações, mas das experimentações que passaram a fazer existir outros processos naquele lugar. Um povo em formação e aberto às possibilidades de vir a existir. Múltiplo, que não corresponde apenas a ser algo único em si, é um povo que emerge. Mas também um povo que falta, que nos aponta as fragilidades e os incômodos de um trabalho que ligou engrenagens, que se pôs a funcionar. Um povo que necessita de um chão e o chão leva tempo, ainda que esse chão seja só alguns pedaços de madeira boiando. Não haveria aí um povo a passar? Acreditamos que sim, tanto que o vislumbre de continuidade é algo que só existe porque algo diferente passou a existir. Ainda que as experimentações, para que ocorram, tenham que negociar condições para isso, são operações diferentes. Diríamos assim, negociamos com aquilo que está aí (as trajetórias existentes: institucional, identitária, etc.), mas experimentamos com os devires, com os acasos, com as

intuições. Temos considerado que esse povo está para além das pessoas, mas aquilo que constituí nas pessoas algo que antes não havia, esses povoamentos que vão nos juntando e dispersando, que vão atravessando nossos fazeres e nossas políticas com as imagens. Um povo se agita, pede passagem, não se deixa sufocar, ele emerge e abre caminhos imprecisos.

O cinema naquele lugar pulsa, não com a função de dar voz a um povo que há, não apenas como um cinema que se dirige a um povo que há (suposto), mas, para formar junto com o que há outros possíveis (povo por vir), e, por isso, se conectar e formar outros conglomerados, apontando para essa pesquisa muito mais problemas do que soluções. Algo que nos parece exigir mais tempo e mais experimentações (ainda que tenhamos que negociar constantemente). Isso ocorre porque a relação cinema e escola, como temos apontado, permanece em seu estado de *minoria*, ou, como sugere Deleuze acerca da arte em nações que fazem parte do Terceiro Mundo: “Terceiro Mundo e minorias faziam surgir autores que teriam condições de dizer, em relação a sua nação e a sua situação pessoal nessa nação: o povo é o que está faltando.” (DELEUZE, 2005, p. 259). Cinema e escola ainda são esse terceiro mundo em construção, em desenvolvimento, como potência de fazer existir outros processos e novas questões. Por isso potentes. Isso decorre de uma escuta sensível do lugar e do entendimento de que um cinema como arte se dirige a um povo que não há. Uma escuta sensível que extravasa os muros da escola e nos exige escutar o mundo como tal. Mundo que tem se manifestado através da violência, do racismo, da homofobia, do machismo, do terror. Mundo que quer calar as vozes sensíveis que emanam não só das inúmeras bocas famintas, mas que buscam calar toda e qualquer possibilidade de diversidade em relação ao que quer se estabelecer. Mas é também o mundo da arte, da invenção de gênero, da criação de outros desejos, das montagens e desconstruções, da crítica contundente e de um humor mais político, dos gestos, etc. Uma escuta sensível precisa existir para que um povo por vir misterioso se achegue. Confiemos na arte, mas não desistamos de lutar. Por que a educação se faz é no embate, no avesso, na instabilidade e no confronto. Por que a educação transformadora não pode se deter aos limites, pelo contrário, fazer deles um trampolim.

Está claro para nós que o cinema na escola não é algo tranquilo, fácil de se fazer, ágil em sua execução. Muito pelo contrário, seu ímpeto está em não ser

algo pronto e acabado para ser aplicado e regulado, mas, um processo em aberto e inconstante. Diz respeito a um povo que falta e que se projeta muito mais na forma de dúvidas e perguntas do que em certezas e respostas. Deixemos que venha. Como possibilidade de dar vazão às diferenças e a todo índice de riscos que isso possa nos trazer. Há aí uma outra concepção de educação emergindo da relação cinema e escola, uma *educação menor*, vivida pelas minorias corajosas em não se apegarem a modelos aplicativos e adaptados. Minorias que não se calam diante do fascismo e do autoritarismo. Uma educação que acontece pelos encontros com as misérias. Cinema e escola se tocando e inventando-se outros. Um cinema que não busca uma conscientização de classe ou de emancipação dos sujeitos, ao contrário disso, que existe enquanto continuidade das experimentações com imagens e máquinas que filmam. Educação das singularidades. Isso nos parece ter força o bastante para defendermos que não podemos encerrar os processos pelo medo de arriscar, e, que há nesse risco um tanto de abertura para colocarmos outras questões urgentes e necessárias. Precisamos continuar a pensar. Um povo de cinema e de escola emergindo daquilo que não se sabe, carregado de experiências com as imagens em educação, isso sim nos parece necessário e urgente.

5.EXPERIMENTANDO UMA ÉTICA E UMA ESTÉTICA A PARTIR DE FILMES DE EDUARDO COUTINHO

> O improviso, o acaso, a relação amigável, às vezes conflituosa, entre os conversadores dispostos, em tese, dos dois lados da câmera — esse é o alimento essencial do documentário que procuro fazer.
>
> *Eduardo Coutinho*

Vamos começar por uma questão fundamental feita em meados de 2014: por que escolher obras de Eduardo Coutinho para passar na escola? Esta pergunta que persiste produz talvez uma das forças mais elásticas nessa nossa pesquisa com cinema e educação na escola[70]. Acredito que a insistência e experimentação com alguns de seus filmes, com alguns textos encontrados e com algumas entrevistas, seja possível ir ao encontro a essa questão, respondendo através das possibilidades de trabalho encontradas com documentário na escola. Apesar disso, não se trata de escritos sobre Coutinho, mas sim de como foi experimentado na escola e como nos parece viável a produção de uma escuta sensível acerca do lugar. Esperamos que a escrita possa fornecer indícios claros dessa enorme gama de conexões criadas ao longo dos anos de 2014, 2015, 2016 e 2018.

Existem boas oportunidades na internet de ver Eduardo Coutinho sentado na cadeira do personagem. Momentos especiais em que podemos ver e escutá-lo falar sobre sua obra, sobre sua política com o cinema e sobretudo sobre o humano. Encontrar com esse material nos permite notar alguns aspectos éticos e estéticos desse diretor. Dentre as maravilhosas reflexões feitas por ele, há algumas que passaram a nos chamar mais a atenção e riscar margens para questões importantes. Questões que embalaram e fizeram fluir essa pesquisa, que, de modo ainda muito inicial, nos lança em direção à escola como aposta num tipo de lugar em que a arte tem uma força incrível de gênese. São coisas do tipo: a morte, a memória e o cinema como forma de conhecer o outro, a fala na entrevista, a verdade da

---

[70] O que virá nas próximas páginas é tanto o que agenciou a pesquisa quanto a escolha desse cineasta, bem como as potências que emergiram disso na situação efetiva que se experimentamos na escola.

filmagem e a ética que ele tenta imprimir em seus filmes, montagem, direito de imagem, o que é documentário, critérios de pesquisa, o encontro, a alteridade, regras de filmagem, efeito ficcional na realidade, etc.

A epígrafe que abre esse capítulo, por exemplo, clareia ao menos três elementos que julgamos importantes para trabalhar esse tipo de cinema na escola: 1) a improvisação frente ao imediato/acaso da filmagem — quem filma, quem conversa e as vezes até de quem assiste; 2) a relação de vínculo entre quem conversa diante da câmera; 3) a negociação que surge do encontro entre as pessoas e como isso se transforma em imagem. Chamamos a atenção para esses três pontos, pois nos parece que eles são importantes engrenagens nessa maquinaria que a oficina fez funcionar no contato com o estilo de Coutinho. Um estilo não estático ou modelável, mas, como um conjunto de apostas que, ao se repetirem em muitos de seus filmes, sempre operam de modo diferente. E, apesar de aceitarmos ser possível traçar algumas delas para falar de um estilo, nunca são algo fixo, duro, mas permeáveis e mutantes.

A seguir adensaremos algumas percepções surgidas ao longo de nosso trabalho com cinema na escola, de modo a reverberar um combate educativo com as imagens. Damos continuidade a noção de *povo por vir* numa aproximação mais operativa com o fazer cinema. O leitor poderá notar nosso investimento em estabelecer diálogos com a noção de educação como experimentação, tendo como relação fundamental um cinema e uma escola gestados partir de alguns encontros e as negociações decorrentes disso.

5.1 Contextualizando

No início de 2014 eu já iniciava uma aproximação ao universo escolar com o cinema, sobretudo, através da escrita de um projeto de doutorado que engendrou o início de nosso trabalho. Ali algumas ideias e vontades imprecisas já davam sinais de existência. Eu sabia que queria estar na escola lidando algumas produções audiovisuais de alunos, professores, funcionários, etc. Ainda que não estivesse muito claro de que maneira isso aconteceria, nem que tipo de conversa

seria possível estabelecer. Nessa fase mais inicial, na qual eu assistia alguns filmes de Coutinho e anotava algumas observações em papel, perspectivava a possibilidade de trabalho através da prática da oficina como forma de agenciamento para criações coletivas. Isso tudo na “pegada” compositora e acolhedora do que se produz na escola. Ainda um tanto impreciso e frágil, nosso projeto ia se delineando e ganhando vida, ajustando-se também às necessidades de pesquisa e ciência na universidade brasileira — a escrita do projeto, o tracejamento de objetivos, pensar uma metodologia, etc. Naquele momento algo que agiu de modo intenso para entender que era Coutinho e não outro cineasta nos chegou através da seguinte passagem:

> O cara analfabeto ele se afirma através da fala, ele não tem outro recurso, ele não tem a escrita. E as pessoas mais jovens, as pessoas das cidades grandes, são pessoas que perderam essa força da oralidade e foram educadas por uma péssima escola. E depois pior ainda, foram padronizadas pela televisão. E aí é a catástrofe, né? (COUTINHO, 7 DE OUTUBRO, 2014).

Aqui tem pelo menos duas coisas importante: primeiro que o “cara” (ele chama atenção para o analfabeto) se afirma através da fala; segundo, que os jovens e, sobretudo, os da cidade perderam (ou vem perdendo) essa força de oralidade. Isso nos incomodou profundamente e de um modo muito positivo. Havia algo em torno da minha percepção cotidiana sobre a escola e aos diferentes modos como vejo as relações humanas ali dentro. Sempre percebi que a coisa mais importante na escola era encontrar as pessoas para conversar. Como se estar ali para papear fosse a coisa mais importante, intercalando momentos (fases) de silêncio e concentração. Lembro sempre do sinal do intervalo fazendo todos e todas imediatamente deslocarem-se para fora da sala entusiasmados, já conversando aos montes no corredor, aproveitando o máximo daquele momento curto de respiro. É fantástico o clima durante aqueles poucos vinte minutos de interação.

Mas Coutinho parece querer apontar para um determinado tipo de conversa, não qualquer conversa. De alguma maneira ele anunciava algo em seu ímpeto de filmar, sua força e forma para conhecer o mundo que colocava a palavra no centro das atenções — da fala como algo fabuloso. Era a fala dos outros que o motivava a querer fazer documentário. Algo no ato de falar na presença da câmera. Foi daí então que passei a buscar o máximo que eu conseguia sobre os filmes

produzidos por ele. Buscava também textos e trabalhos acadêmicos que ajudassem a perceber melhor os filmes, que contribuísse para pensa-lo na relação com a educação — encontrei muito pouco na área da educação[71], e, com maior alcance e dispersão, na grande área da arte aplicada ao cinema. Algumas publicações também foram encontradas na antropologia e na sociologia da imagem.

As primeiras percepções dos filmes fizeram notar que a maioria dos personagens eram pessoas comuns, “gente”, como fala o professor Wenceslao. Quase sempre acima dos 40 anos, com força expressiva e performática, trabalhadores e trabalhadoras, brasileiros improvisadores em seus diversos modos de seguir em frente, compostos de crenças, musicalidade e histórias de vida, sempre na mistura, na imperfeição e na intensidade dos encontros. Eu acho incrível o modo como as pessoas entregam suas histórias de vida pra ele, o modo como ele vai entrando no jogo, como a “coisa” acontece. Na mesma entrevista em que Coutinho fala sobre seu trabalho, num certo momento em que ele tenta explicar a força que há na conversa, diz o seguinte:

> Então, nessa hora que ela tá sendo ouvida, tem umas coisas mesmo sem perguntar, mas ela é obrigada a pensar, já pensou antes, é claro, as vezes pensou pouco, sobre coisas que ela fez ou teria que fazer, e de repente, é o mais maravilhoso de tudo, surge um pensamento latente […] dura as vezes dez segundos, o olho da pessoa brilha e ela tem então de repente, com esse pensamento latente que veio, encontrar palavras ao mesmo tempo para dizer algo […] ela não tinha pensado nisso, veio de repente, é um instante. (COUTINHO, 7 DE OUTUBRO, 2014).

Me entusiasma duas coisas nessa passagem, e, que depois foram cruciais para apostar na escola como um lugar potente para se produzir documentários: um pensamento latente que surge do momento da conversa e encontrar um jeito de falar sobre. Isso é incrível para perspectivarmos o cinema e a escola a partir da aposta com produções audiovisuais de alunos e professores, de modo a interessar à própria escola, sobretudo, por extraordinariamente fazer

---

[71] Um dos poucos trabalhos na área da educação, ao buscar aproximação com *Santo Forte,* Scarelli (2009) passa a perceber alguns traços do estilo de criação do filme como algo mais importante que o próprio conteúdo (supostamente religioso) do filme. Ela irá discutir em educação alguns aspectos em torno principalmente de: as representações e os clichês acerca do popular; o modo de ver o cinema na perspectiva desse diretor; a vida privada dos personagens, os modos de filmar isso, a composição de histórias; Os escritos dessa autora, apesar de deterem-se mais no campo da análise da imagem, nos ajuda a perceber a educação do olhar como algo a ser considerado na relação com filmes que estão mais distantes do mercado e mais próximas da arte.

perceber o imperceptível. Foi então que surgiu uma ideia um pouco vaga naquele momento, mas que impulsionou a escrita do projeto de doutorado: a escola não seria um ótimo lugar para a produção de documentários? Em certa medida eu gostava da ideia de “driblar” o próprio Coutinho, de fazer algo que ele não tinha feito ainda, de participar de uma experiência com jovens através da palavra e do cinema — na altura da escrita do meu projeto de doutorado Eduardo acabara de falecer. O projeto se desenhou a partir da vontade de experimentar cinema em uma escola pública, e, por conta de alguns encontros com o grupo de formação do CEFORTEPE, nos aproximamos da rede municipal de ensino de Campinas-SP. Assim iniciei o doutorado na Faculdade de Educação em março de 2015.

Logo de início, uma grande surpresa nos presenteou. Havia descoberto que o último filme[72] dele, finalizado postumamente por Jordana Berg e João Moreira Salles, era justamente um filme numa escola pública do Rio de Janeiro, conversando com jovens que, em média, tinham entre 16 e 18 anos de idade — com exceção da última personagem, uma menina de cerca de 5 anos. Esse foi um dia realmente mágico, e um tanto sobrenatural, talvez pelo fato de eu estar encantado pela surpresa feliz, e, por outro lado, pela certeza de que a escola era realmente um bom lugar para se apostar naquele tipo de cinema. Saber que Coutinho havia escolhido a escola como locação (prisão) para seu último filme era algo que disparava em mim algumas ideias de trabalho e que atestava meu projeto. Era como se ele me autorizasse.

O estudo mais apurado com textos encontrados na internet e uma rica coletânea publicada pela Cosac Naify, intitulada *Eduardo Coutinho* (2013), passaram a compor minha mesa de trabalho. Anotava tudo que chamava atenção, assistia cada vez mais entrevistas dele na internet, baixava e comprava filmes, ia descobrindo aos poucos um estilo mutante, variável, mas, que de alguma maneira, se fazia fiel a alguns princípios. Autores importantes como Jean-Claude Bernadet (2013), Ismail Xavier (2013), Consuelo Lins (2013) e Cláudio Bezerra (2013), perceberam e apontaram aspectos importantes para conhecimento sobre a obra desse diretor. Por exemplo, que os últimos filmes dele fomentam uma fase em que se aplicou numa relação mais próxima do documentário com o teatro, em grande

---

[72] *Últimas conversas* (2015). Último filme de Coutinho, finalizado com a colaboração de Jordana Berg e João Moreira Salles.

medida por ver na filmagem uma fronteira permeável entre ficção e realidade, algo em torno de uma “metalinguagem” (Bernadet, 2013). Não por acaso, essas produções assumem como locação o palco como espaço privilegiado para a realização das entrevistas, criando uma diegese, em que o próprio cinema documentário se coloca como problema central. Sobre isso Ismail Xavier diz o seguinte: “É central nesse processo uma teatralização que assume, nesse caso, diferentes matizes e é potencializada pela escolha de um espaço particular de filmagem: uma sala de espetáculos.” (XAVIER, 2013, p.606).

Ler isso me fazia pensar o seguinte: se o local de filmagem — locação — é tão importante para ele, por que ele decidiu fazer um filme na escola? Por que resolveu ouvir aqueles que inicialmente julgava pela incapacidade de se expressarem através da oralidade?[73] Será que Coutinho havia reconhecido alguma potência ali? Fui em busca do filme *Últimas conversas* (2015) e, naquele momento, não foi fácil encontra-lo. Acho que consegui emprestado de um amigo que havia comprado-o em um encontro de cinema. Logo que assisti fiquei fascinado. Me pegava dizendo: “Está vendo Coutinho, não disse que dava jogo fazer isso na escola?”. Parecia que o fantasma do cineasta podia me escutar, que ele me olhava e até imaginava a cara dele pra mim, fumando um cigarro me dizendo: “eu já sabia disso”. Apesar do filme parecer transmitir algum tipo de angustia, por Coutinho não conseguir fazer o que sempre fez da forma como buscava fazer, há algo inusitado que acontece e que nós educadores já sabemos por viver isso sempre, ali nada acontece como a gente quer, e, mesmo angustiados e por vezes cansados, não deixamos de insistir. Nesse filme os personagens é que “trincam” o Coutinho.

A cena inicial é impressionante para aqueles que conhecem o trabalho desse diretor. Coutinho está sentado na cadeira do personagem (uma cadeira no centro do quadro) conversando com sua equipe e dizendo: “o que é memória para uma pessoa de 16, 18 anos? Eu queria fazer um troço sobre o porquê se conversa e não consigo fazer nem um nem outro.” (ÚLTIMAS CONVERSAS, 2015). Desconsolado diante de sua frustração, ele tenta encontrar palavras para explicar o

---

[73] Fala recorrente em diversas entrevistas de Coutinho. Em *Sangue Latino,* programa do Canal Brasil, é possível ouvi-lo falando sobre isso, em 7 de outubro, ou mesmo na cena inicial de Últimas Conversas (2014) também.

que está sentindo[74]. Sempre segurando seu inseparável cigarro ele se põe a dizer dirigindo-se a alguém da equipe: “E vai aparecer isso que você está dizendo então, que eu não estou momentaneamente ou pra sempre, que eu perdi a ligação com um mundo que eu tinha ou podia ter tido, daí é o fim.” (ÚLTIMAS CONVERSAS, 2015).

Quem montou esse filme foi Jordana Berg com ajuda de João Moreira Salles. Talvez se Coutinho pudesse retornar do mundo dos mortos para participar da montagem, sabendo ele que esse seria então seu último filme, não consentisse em manter o plano sequência inicial em que ele diz: “daí é o fim.” Fato é que o filme é uma obra de coautoria, inicialmente dirigido por ele e postumamente finalizado por Jordana e João. Ainda assim, ele participa de nosso trabalho como um filme especial que acaba concentrando diversos elementos do estilo de Coutinho, sobretudo, pelo filme evidenciar mais do próprio diretor nos diálogos com os personagens. Um filme que ele fala mais do que em outros momentos. Fica para nós a sensação de que há uma espécie de reconhecimento e batalha insana dele em se haver com um público jovem, ou melhor, com a fala de alguém que, ao contrário da maioria dos seus personagens (com alguma idade que os permita uma memória com a vida para narrar), supostamente não teria um tipo de forma fantástica para dizer algo. Há também uma espécie de atmosfera misteriosa que nos motivou ainda mais a ir em busca de realizar nosso trabalho. De alguma forma me senti acolhido quando pude surpreendentemente encontrar esse filme.

A inserção desse tipo de filme na escola foi um teste. Os filmes de Eduardo já não são muito comuns entre aqueles que gostam e assistem filmes de estilos variados, ainda mais para um público jovem que, em geral, conhece cinema através das salas comerciais. Levar alguns trechos de seus filmes para a escola é também um combate em prol de um tipo de cinema brasileiro pouco conhecido e que merece mais espaço e circulação. Em doses homeopáticas íamos vendo e conversando sobre diferentes aspectos do cinema, através de um ou outro trecho de filme, pensando com cada cena e em cada “pause” o que sentíamos, o que percebíamos e quais conexões fazíamos com o cotidiano da escola.

---

[74] Há um trecho do Making off desse filme, que havia sido disponibilizado na internet e depois foi retirado do ar, salvo em meu arquivo pessoal, em que Coutinho está extremamente frustrado, ouvindo de sua equipe que ele não deixa os jovens falarem, que ele se sequestrou. Enquanto ouve os argumentos, o diretor tenta explicar que não é possível fazer um filme com aquelas pessoas.

Duas percepções foram chegando lentamente, a medida que pudemos encontrar palavras e imagens nas conversas com o público da oficina, e, que ampliavam nosso conhecimento sobre os filmes: 1) a necessidade de ser ouvido é talvez a mais profunda das necessidades humanas e isso na escola é algo a ser considerado de um modo muito especial; 2) falar diante da câmera nos coloca numa dada situação em que a experiência vivida e a experiência de narrar podem se misturar, onde acontece uma espécie de fabulação. O condensado desses dois aspectos — aqui separados por uma questão de mera organização teórica — nos permite atentar para uma outra relação do cinema com a escola, que vai além dos aprendizados adquiridos pela prática de estudo com as imagens, e, que tem a ver com uma audição mais sensível do lugar. Vejamos então esses dois aspectos se desdobram numa conversa com a produção gerada pela oficina, e, a partir disso, perceber algumas operações com modos “coutinianos" de produção de imagens — o que inicialmente temos apontado a partir de uma ética e uma estética desse diretor.

5.2 Acolher o sensível: como escutar

Há algo interessante dito por Coutinho em uma entrevista, algo que ressoa para nós como pergunta de pesquisa, que nos move para tentar entender melhor do ponto de vista da educação. Quando indagado a falar sobre a matéria-prima de seu cinema (a palavra), Coutinho nos diz o seguinte:

> A necessidade de ser ouvido é a mais profunda das necessidades humanas […] Ser ouvido é ser legitimado […] Quem está preocupado em ouvir o outro? Está preocupado em se legitimar enquanto diretor, enquanto professor, enquanto ideólogo, enquanto roteirista […]. (7 DE OUTUBRO, 2013).

Essa passagem é especial não só porque reflete algo que nos parece vital na escola (diálogo), mas porque aciona em mim a existência de dispersas lembranças de uma infância e juventude conturbadas no ambiente escolar. Nesses lampejos consigo reconhecer muitos conflitos de comunicação com a gestão, com

funcionários e professores. O jargão “não sou compreendido nesse lugar” acompanhou e ainda acompanha minhas trajetórias escolares. Me compõe. Com Coutinho encontro algo que aponta um norte (de pesquisa, sobretudo) para outras percepções. Porém, apenas isso não basta para pensarmos melhor as relações dentro da escola, temos que acionar algumas outras formulações. Por exemplo, na obra *O Mestre Ignorante*, onde a potência do “colocar a prova nossa versão do saber” é uma forma de experimentar a emancipação através do contato/diálogo com o outro (RANCIÈRE, 2010). Deste ponto de vista, a necessidade de diálogo e interação é o vínculo necessário para que se crie condições de fazer emergir um saber que não existe, mas que pode passar a existir quando nos tornamos mais abertos a compor com as diferenças. Ou, ainda, pensar essas relações vinculadas à ideia de escola presente no livro *Em defesa da escola* (2014), como espaço público e tempo livre, assim, um espaço aberto e não fixo. Espaço que pode funcionar como suspensão do tempo ocupado em virtude dos acasos e das composições que emergem de um tempo livre que não há, mas exige formas alternativas de vir a existir. Ainda na mesma direção, poderemos perspectivar o trecho de Coutinho numa relação foucaultiana com a escola, sobretudo quando se pergunta *Quem está preocupado em ouvir o outro?* As relações escolares perspectivadas numa relação de poder e saber.

A necessidade de ser ouvido é uma sensação presente e que faz perceber o diálogo quase sempre como algo engasgado na escola, flui de modo enroscado, principalmente em ambientes onde se está ocupado demais para poder ouvir o outro, onde a autoridade se efetiva numa vontade de se legitimar através de uma suposta superioridade — de cargo, de conhecimento, de experiência de vida, de autoridade, etc.

A aposta principal desse trabalho, portanto, vem sendo fazer do cinema na escola uma ferramenta de audição, de escuta sensível. Mais do que algo da ordem do audível, uma escuta sensível passa por outros contatos: espaciais, emocionais, corporais, fabulações, etc. Isso posto, surge uma questão a ser considerada no centro de nossas proposições: como produzir essa escuta? Está claro que não se trata de alguém que, em seu suposto lugar de superioridade, dá ao outro o direito de fala — quase sempre atrelada a comunicação como informação. Mas, um outro nível auditivo, que passa por uma espécie de escuta acolhedora e

potencializadora de outras relações. Ou seja, de se deixar afetar pelas palavras e gestos de um outro que necessita ser ouvido e que pode partilhar outros modos de vida. Disso decorre o que temos percebido com mais intensidade: que as trajetórias heterogêneas que produzem um determinado lugar podem se manifestar através da fala — a fala expressada por um corpo é entendida como o vazamento das forças exercidas sobre ele e, portanto, a fala expressa o "efeito" sobre um corpo. Escutar alguém que fala diante da câmera, num primeiro momento, pode nos vincular ao sujeito que fala, mas, se nos dispusermos um pouco mais além, pode-se perceber muito mais. Todo um corpo se (per)formando ao falar.

No texto de Walter Benjamin (1993) *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, é possível coletarmos algumas pistas sobre essa questão da audição, ainda que neste texto o autor se detenha a tratar de quem fala, ou melhor, quem narra. É possível ligarmos quem fala com quem escuta para percebermos melhor como isso pode se dar de diferentes maneiras. Para Benjamin a arte de narrar está definhando, algo apontado por ele já em 1930 e potencialmente atual nos nossos dias. Nós estamos perdendo nossa faculdade narradora em detrimento de processos engendrados no seio de uma sociedade competitiva, informativa, reguladora, evanescente. Nas palavras do autor, isso sucede pela presença majoritária da palavra escrita, que tem sua gênese no seio da *modernidade* — o romance é um exemplo citado por ele, de como nos tornamos indivíduos isolados em nossas leituras e escritas. Algo que penso ser possível desdobrar nos dias de hoje em nossas relações com as redes sociais, mas não só, também por conta da massa informativa a que estamos submetidos, como algo que acontece cada vez mais acerca da verificação imediata e explicação "verídica" nas tramas do medo que nos assombra a perda de nossas individualidades, tornando as pessoas mais intolerantes. Segundo ele, as sociedades menos informativas e com maior grau de oralidade são aquelas que adquirem maior potência narrativa, que tem maior potência de tempo livre para acolher o sensível que emerge da alteridade. Diz Benjamin: "Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes." (BENJAMIN, 1993, p. 203). Coutinho, como um bom leitor benjaminiano já "sacara" isso.

Benjamin é enfático ao afirmar que a narrativa se diferencia de outras operações comunicativas. Exatamente por fazer da experiência vivida — de si ou

dos outros — a fonte artesanal dos narradores é que “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros.” (BENJAMIN, 1993, p. 201). Se a experiência vivida se mistura a experiência de narrar, compondo assim um misto capaz de fazer aquele que conta uma história acentuar sua existência no mundo, parece que Coutinho não só conhecia muito bem esse texto, como, em sua larga progressão com o cinema, fazia uso desse mecanismo como matéria prima para suas criações. Podemos tomar isso como um traço forte do estilo dele de criar documentários.

Coutinho dizia que se tivesse um bom tema e fosse filmar isso num grande centro urbano, dificilmente teria um bom filme, mas, se por acaso tivesse um tema absolutamente banal e fosse filmar isso numa comunidade de pessoas analfabetas, teria certamente um trabalho fabuloso. Por quê? Mais uma vez Walter Benjamin parece fornecer as pistas necessárias para compreendermos isto. A resposta parece residir em algo que costumeiramente nos aparece como algo ruim, o tédio. Segundo o autor, o tédio é um estado de espírito que nos aciona não só a vontade de falar, mas de ouvir. O tédio é o estado de espírito que contribui para buscarmos pela conversa o ímpeto para existir. Esse estado de espírito parece ser possível com maior intensidade em comunidades sertanejas, ou lugares em geral com concentração de idosos. Coutinho investiu de modo enérgico no sertão, nas favelas, em lugares em que as pessoas expressam alguma tendência mútua de relação interpessoal de solidariedade. Pensemos, não seria a escola um lugar também tedioso? Penso que ao mesmo tempo sim e não. Diz Benjamim:

> O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos — as atividades intimamente associadas ao tédio — já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. (BENJAMIN, 1993, p. 205)

Nos tornamos ocupados demais, preenchidos de tarefas e de um espírito competitivo, onde disputa-se o próprio tempo. Aproveitar o tempo é não perder tempo — o contrário do tédio. Essa é uma máxima na maioria das escolas brasileiras. Dar conta do currículo, do vestibular, das tarefas que agregam “conhecimento”, que “garantem” um bom emprego, fazer, fazer, fazer. O oposto disso talvez ressoe sobre a imagem da vida na velhice. Um asilo, talvez, onde o que

mais se faz é conversar. Bons narradores os “velhinhos” e sua incansável ação de repetir histórias, sempre de modo diferente. Em oposição a isso, na escola, compreende-se como “bons alunos” aqueles que quase não falam, que prestam o máximo de atenção em estado de silêncio, que dão conta das inúmeras tarefas exigidas pelos professores, pela família, pela sociedade. Cansados, seguem no ritmo insano das forças produtivas. “Falar menos e fazer mais”, eis a frase de ordem. Algo que em sua contradição máxima aparece na forma de um tédio escolar.

Liga-se a essa percepção os demais membros da comunidade escolar, professores, gestores e outros funcionários, que, por vezes ocupados demais na mesma lógica produtivista, encontram-se cada vez mais indisponíveis para conversar/ouvir — ainda que seja possível de cara acreditarmos que existam histórias fantásticas a serem narradas. Mas, ao invés do apatismo e pouco diálogo, na escola conversa-se bastante e esta parece ser a dimensão que mais motiva as pessoas a moverem seus corpos para lá. Ainda que não estejamos necessariamente apontando aqui que em toda escola exista essa dimensão narrativa apontada por Benjamim — também não estamos negando a existência disso na escola —, a vontade de encontrar as pessoas nos horários e momentos de brecha da estrutura é algo notável. Em toda escola que eu passei sempre me pareceu evidente o entusiasmo quando o sinal indica aqueles vinte minutos de intervalo. Ou mesmo quando alunos buscam meios de sair da aula para encontrar amigos e perambular.

Temos entendido ser possível e importante criar uma escuta para as diversas trajetórias compositoras na escola, expressadas através de um corpo que fala mas que não se restringe a dizer de um sujeito apenas. Acredito na possibilidade de encontrar bons narradore(a)s ali dentro, ainda que isso dependa do modo como se cria um ambiente favorável à entrevista[75]. Temos que experimentar formas distintas de acolhimento das histórias, de escutar de modo cada vez mais sensível as composições do lugar. Por esses e outros motivos, nos parece pertinente apostar na produção de documentários na escola, como uma ferramenta de escuta, e, em se tratando da obra de Eduardo Coutinho, como um aporte experimental para tais produções. Confiamos que esse processo possa se dar de

---

[75] O último filme de Coutinho (Últimas Conversas, 2015) demonstra o quanto é preciso ter uma espécie de vínculo atravessado pela comunicação e pela confiança para que os jovens possam conversar de modo “desarmado”.

diferentes maneiras, assumindo ritmos variados e em conexão direta com questões locais.

Assim, produzir uma escuta com tons de refazimento das relações, de cura para o cansaço que esgota corpos e mentes, abrir-se às diferenças e passar por uma ampliação necessária de se afetar pelas forças que circulam e produzem o lugar. Isso é uma escuta acolhedora, diferente de uma escuta autoritária. O cinema, quando investido dessa maneira, pode tornar-se um aliado importante para: 1) coletar diferentes percepções espaciais; 2) ativar a produção narrativa de alguns habitantes da comunidade; 3) constituir importantes acervos da vida escolar; 4) engendrar processos criativos com a palavra e o cinema na escola, repensando através de suas práticas educativas.

5.3 A fala fabuladora

Há uma passagem no livro de Deleuze *O que é filosofia?* (2010) que nos permite explicar melhor o que temos intuído sobre o material produzido nessa pesquisa. Precisamente por remeter-se a arte como um encontro da qual seja possível ativar alguns processos educativos. É uma passagem de rodapé, trazida por Deleuze a partir de um outro autor (numa conversa com o pintor Cézanne). Diz a nota: “as grandes paisagens têm, todas elas um caráter visionário. A visão é o que do invisível se torna visível…” (GASQUET apud DELEUZE, 2010, p.200). Bem, por que isso explicaria alguma coisa aqui? Porque nos parece estar nesse encontro, entre algo invisível e seu acontecimento que o torna visível, uma chave para pensarmos a produção de documentários na escola. Tornar visível/audível algo que não é possível de ser acessado até aquele momento. É sobre esse acontecimento que algo pode passar — faz emergir um conjunto novo de signos, outras conexões entre eles, um novo sensível —, e, em nosso caso, que parece ressoar sobre a fala e o que ela pode arregimentar para que outros processos ocorram.

Falar diante de uma câmera pode vir a ter potência de arte na escola, isso se utilizarmos o cinema como algo que emerge na relação com o lugar. Um cinema que funciona com o mundo e não sobre ele. Dessa forma, podemos dizer que

Coutinho nos aparece como a grande referência experimental, é de onde tiramos ideias para ativar processos com cinema e escola.

Acerca disso, temos encontrado alguns conceitos que nos permitem operar a fala e o cinema em dimensões mais criativas para a educação, um deles é a ideia de fabulação. Deleuze, ao emprestar o conceito em Bergson, e, em seu uso mais dedicado na aproximação com o cinema, escreve o seguinte:

> A fabulação não é um mito impessoal, mas também não é ficção pessoal: é uma palavra em ato, um ato de fala pelo qual a personagem nunca para de atravessar a fronteira que separa seu assunto picado da política, e produz, ela própria, enunciados coletivos" (DELEUZE, 2005, p.265).

A fala pode ser extraordinária porque é através dela que existimos no/com o mundo. É através dela que um devir pode passar, num processo com a linguagem que agencia forças de dissolução e fazimento da própria língua — ainda que o leitor possa tranquilamente pensar em diferentes modos de falar, não só através das palavras que uma boca emite, mas de um corpo todo que fala (com seus ruídos e torções), como na dança, no teatro, na surdez e na mudez, etc. O caráter extraordinário da fala está justamente nesse fora (invisível) que pode vir a despertar outros possíveis modos de existência. Fora como já trazido anteriormente por Olveira Jr. (2015), tornar sensível aquilo que já constituí o sensível mas ainda não se revelou.

Coutinho diz o seguinte em uma entrevista: "Todo passado contado é mais intenso que o passado vivido." (EDUARDO COUTINHO, 7 DE OUTUBRO, 2014). Entendemos dessa fala que o sujeito que fala para uma câmera, por exemplo, extrapola o ato vivido por ele, vai além da experiência por ele narrada. Podemos pensar isso dizendo que a experiência de narrar é mais intensa que a vivida porque com ela ficcionamos, e, talvez caiamos no entendimento (equivocado) de que isso é menos importante que o real. Mas isso só é possível se assumirmos o real e a ficção como estados distintos por natureza[76]. Me parece que a força do pensamento deleuzeano repousa sobre isso de um modo muito particular, o de entender e apontar que fabular é entrar em devir outro, e, é só por isso que falar

---

[76] Na plataforma Wikipedia é possível encontrar uma definição que sinaliza isso: Ficção é o termo usado para designar uma narrativa imaginária, irreal, ou para redefinir obras (de arte) criadas a partir da imaginação

sobre algo é mais intenso que a lembrança do fato, simplesmente porque a palavra carrega em si a carga de diferença que permite exceder o real. Ou melhor, que constitui o real fazendo com que outras realidades venham participar do presente da conversa.

Pode a fala expressar algumas das trajetórias que formam um lugar? Melhor dizendo, poderíamos perceber a própria vida escolar de outros modos através da fala? Pensamos que sim. Sobretudo ali onde as forças humanas e inumas se voltam diretamente para os corpos — seja para dominá-los ou para potencializarem suas potências de criação. Forças que agem e podem acontecer de se exprimirem através de um corpo que fala. Disciplinar, proteger e educar, mas também inventar, fabular, criar. Os próprios corpos uniformizados e controlados, como um receptáculo do poder escolar, mas também como produtor de linhas de fuga, de re-existência em outras formas e sentidos de existir. Assim, falar para uma câmera, diante de alguém disposto a acolher o sensível, pode ser tomado como ação que: 1) talvez se produza na fabulação, o que nos permitiria perspectivar processos em devir, e, 2) que a fala é uma ação que atravessa a fronteira que separa a dimensão pessoal do extra-pessoal, podendo dar a ver as trajetórias espaciais carregadas de temporalidade. O que isso pode nos sugerir de cinema? Digo, qual cinema é possível aí? Que experiência é essa de falar para uma câmera, que na escola pode ser múltipla, que pode transpassar um corpo que fala, fazendo saltar dele outros corpos intensos em meio as diferentes maneiras de se expressar? Que esse corpo já não pertence a um sujeito único e centrado em sua existência, isso nos parece claro e potente. Que através dele falam-se muitos outros. É isso precisamente que temos entendido acerca desses “enunciados coletivos” que agem sobre os corpos que falam (DELEUZE, 2013). Assim, o que queremos chamar de uma escuta sensível, e que é matéria de criação para o tipo de cinema que tempos enfatizado, é o acontecimento com esses outros corpos que falam e que podem emergir na escola, no próprio cinema, produto e produção desses encontros, como uma ferramenta que pode fazer emergir essas intensidades.

Seria possível abordarmos isso de modo distinto, sem perder a conexão com o que temos escrito? Acreditamos que sim, se emprestarmos dizeres no livro de Félix Guattari (já abordado por nós anteriormente) para melhor nos expressarmos. Algo a mais que nos ajuda a intensificar o argumento de que este cinema acontece

com os diversos enunciados em curso, e, portanto, pode ele também produzir outros agenciamentos. Há nesses escritos algumas pistas consideráveis para entender algo que nos retorna a questão da subjetividade, ele diz o seguinte:

> A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. […] Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de ideias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante). […] Toda a questão está em elucidar como os agenciamentos de enunciação reais podem colocar em conexão essas diferentes instâncias. (GUATTARI, 2013, p.39).

Um sujeito que fala, fala através de máquinas (se quisermos emprestar o conceito), ou seja, ele não fala sozinho, não fala por si (somente), tão pouco fala por conta de sua vontade individual. Essa nos parece a ideia fundamental para mirarmos personagens em filmes de Eduardo Coutinho sem cairmos na primeira impressão que eles falam somente de si. Alessandra em Edifício Master (2002), Dona Thereza em Santo Forte (1999), Jurema em Boca de lixo (1994) e tantos outros. Nesses filmes eles parecem falar menos em nome de si, e, com mais intensidade acerca do Brasil, ou dos fragmentos constituintes de um Brasil. Aparecem como falas de um povo que chega — como um aglomerado sensível capaz de produzir conexões que vão além daquele narrador específico. Um povo de personagens coutinianos. Em *Santo Forte* (1999) isso fica evidente. Não é só um filme sobre pessoas que falam de suas crenças e seus valores religiosos, mas, de fazer falar as várias trajetórias que compõem os traços de identidades fragmentadas, de misturas, mais ou menos possíveis de serem compreendidas em seu sincretismo de classe, de religião, de subjetividades em curso.

Assim, como produzir uma escuta sensível desses personagens que sempre nos parecem dizer além daquilo que narram? É importante isso para percebemos melhor os filmes de Coutinho. Penso que não poderia ser de outra maneira senão na relação com os próprios falantes. Não antes, mas junto. Ambos, entrevistador e personagens entram numa espécie de mutualismo criativo. A fala pode ser percebida a partir de um conjunto de conexões maquinadas e em

maquinação com outras máquinas. Peças e pedaços que vão se encontrando para formar um misto. São extrações e conjunções em processamento e ação, em fluxo e corte. Ocorre de modo incessante até que terminem sua capacidade de existir. Pode seguir um duto, uma via, formar um aglomerado, mas também pode escapar, fluir noutra direção, vazar, arregimentar outras conexões. Como fazer isso na escola?

O cinema como mais uma engrenagem, conecta e permite um fluxo passar. Sem ele a máquina seria outra, o fluxo seria distinto e o campo de possibilidades agiria de outra maneira. Assim, a ideia de fabulação como um conceito vinculado ao ato de falar, parece funcionar de modo instigante se pensarmos fabulação a partir da experiência (o vivível e o vivido). Isso pode apresentar-se como um campo problemático de investigação sobre o documentário na escola, entendido como mais uma trajetória que age e produz o lugar. De imediato julgo procedente adotarmos a perspectiva de que a fala não funciona só como mera informação. Se caminharmos por aí, falar pode ser muito mais do que comunicar uma suposta verdade, falar pode colocar-se na possibilidade de ficcionar e toda a carga inventiva que isso concerne. Pensemos a fala (que poderia também se dar com a escrita) como um conjunto de enunciados coletivos que atuam na produção dos corpos, que inventam com o mundo outras versões de mundo, sobretudo como algo que está aí agora agindo sobre nós, na continuidade que torna a experiência falada muito mais intensa que a experiência "vivida", porque ela acontece no devir — um devir-palavra, diríamos.

Isso nos engrena a um outro texto muito bonito, *Por uma teoria deleuzeana da fabulação,* em que a ideia de fabulação aparece como *experimentação no real* (BOGUE, 2011), nele o autor sinaliza o seguinte: "Ao caracterizar a fabulação como experimentação no real, destaco a eficácia de trabalhos em fabulação que funcionam como intervenções no universo de seus ambientes sociais, políticos, institucionais, naturais e materiais." (BOUGUE, 2011, p. 22). Bogue (2011), por estar preocupado com a fabulação através da literatura, enfatiza seu argumento atrelado ao suporte que o permite operar (a escrita literária), e nos complementa: "Escritores em fabulação constroem máquinas dentro de máquinas que têm existência real em um mundo material que é inseparavelmente cultural, semiótico, biológico e físico em seu funcionamento." (Ibid., p.23). No nosso caso, temos pensado a fabulação através do ato de fala com o cinema, ou melhor, a

fala diante da câmera como fabulação, portanto, como uma ação na escola atravessada pelas palavras emitidas por um personagem, produtor e participante da continuidade de outras (sub)versões de mundo. Ou seja, apostamos na composição de filmes que tenham tanto essas “falas capturadas” (pois elas expressam trajetórias ali existentes), quanto aquelas falas que fabulam nos interstícios dessas “falas prontas”, e, que a busca dos cineastas escolares perece intensificar a emergencia dessas fabulações, buscando “trincar” os personagens para leva-los ao “modo fabulação” de falar. Isso passa a ser interessante na medida em que através da fala se processa uma espécie de vazão a uma série de máquinas coletivas que operam de algum modo para que um corpo fale, mas, que não fiquem aí e possam fugir para outras maquinações. Como no caso do filme *Saber Poder*, em que a mesma personagem que fala sobre as máquinas que fazem as coisas ser como são, num outro momento aparece refletindo sobre como poderia ser diferente[77].

O que desse autor ressoa para nós está precisamente em pensar alguém falando para uma câmera, que está ali por contingência de um cinema sendo produzido na relação com a escola, que isso funciona como uma experimentação no real. Ou seja, que essa experimentação se dá com aquilo que de fato acontece, com aquilo que está e que pode acionar um fora, que constitui o real daquele lugar, mas, que não se restringe a meramente informar sobre esse real, que tem sua força na ativação (intervenção) de outras realidades.

Eduardo Coutinho sabe e opera com isso de modo especial. Certamente não nesses termos, mas de modo que isso possa ser percebido pelo espectador. Para Coutinho e decisão de onde filmar funciona como uma espécie de *prisão* necessária para que um filme possa existir. Não por acaso, ele não abre mão de filmar num único lugar. Ele coloca isso como um desafio a ser enfrentado. Quando decide realizar um filme, o lugar que ele ficará filmando constitui o motor criativo de seu processo. Como se isso fosse mesmo o que delimita e ao mesmo tempo transpõe as possibilidades de sua produção. Tendo isso como regra primordial, ele busca se haver com o que é possível e que se tem no momento/lugar da filmagem. É ali que tudo vai acontecer (ou não). A prisão é o que torna possível um conjunto de

---

[77] Precisamente a partir no trecho 14:30.

conexões que, ao mesmo tempo expressem as trajetórias espaciais presentes, e possam dar passagens a outras por vir.

Vejamos alguns exemplos através dos próprios personagens coutinianos. Quando vai ao sertão da Paraíba fazer *O fim e o princípio* (2005), Coutinho sabe que está num lugar onde a oralidade é uma marca forte, sabe que ali é um lugar potente para encontrar gente que faz um uso mais dedicado da língua falada. Isso aparece no filme em detrimento de a maioria dos personagens serem analfabetos e se expressarem maravilhosamente bem, portanto, fazem da oralidade seu recurso mais importante. É possível escutarmos toda uma maquinaria sertaneja compondo a produção de sentidos — muitos deles espaciais. A relação com a morte e a vida, o papel da religião nos processos de cura, de matrimônio, de lida com a terra, etc. O valor do trabalho no campo e as relações pessoais com aqueles que passam e com os que ficam. Sr. Zé de Souza, um personagem surdo, de mais ou menos 80 anos de idade, conversa com Coutinho lendo as perguntas do entrevistador através de um caderninho. As questões são as mais adequadas ao projeto de fazer falar: como foi o casamento? como é ser surdo? se sente só? Ele responde com clareza, usa as palavras que consegue articular, mostra disposição e afeto pela presença dos "amigos" que chegam ali para filmar/conversar. Diz: "fico aqui sentado a tarde toda, até anoitecer… não tem muita coisa pra fazer?" — o tédio; "me sinto só… a minha mulher faleceu." É a vida no sertão acontecendo com o cinema. Através do personagem o espaço ganha forma em palavras. Sr. Nato, outro personagem, fala não só com as palavras mas também com o rosto, com as mãos, com o corpo. As expressões compõem com o tom de voz forte do personagem: "Ói, de herdar e receber muito é muito ruim. Quer saber por quê? Porque se acostuma sem querer trabalhar e morre sem ter nada, e vai comer o que tem e se acaba e foi-se… pense bem e veja, trabalhar pensando que não morre, rezar sabendo que morre e trabalhar sem precisão". O espaço do vilarejo vai se formando através da fala deles. Ganha intensidade em meio às linhas extensivas do sertão. É o lugar dobrando-se sobre a fala das pessoas e nos dando a ver partes da própria vida espacial, traçando sua constelação de modo que cada um que fala é capaz de agenciar toda uma multidão outra que se expressa através dele. Um conjunto de personagens que formam um povo que fala, povoando com palavras e imagens outras versões daquele lugar. É também um cinema que acontece em meio aos encontros com o lugar que, através

das fabulações faladas, vai-se fazendo outro através desses novos devires que nele intervêm.

Quando fez *Santo Forte* (1999), por exemplo, Coutinho queria fazer um filme sobre uma suposta identidade brasileira (ou a ausência dela). Ele sabia da impossibilidade de tamanho empreendimento caso não fizesse um corte espacial necessário, caso não estabelecesse critérios fundamentais para a produção. Do contrário teria que filmar o território inteiro. A prisão escolhida nesse caso foi a favela Vila Parque da Cidade, na região metropolitana do Rio de Janeiro, no período entre a missa campal do papa João Paulo II no aterro do Flamengo e a celebração do natal de 1997. O assunto era a religiosidade popular e fala de pessoas comuns. Os personagens se expressam com uma beleza que encanta, e, os corpos falantes se fazem na diversidade de mitos e crenças, nas imagens de santos e orixás, nos cômodos vazios preenchidos pela imaginação, nas diversas interpretações sobre vida e morte, sobre morar na favela e cultuar a fé. São máquinas religiosas de todo tipo se exprimindo, mas, como pano de fundo, existem indícios (outras máquinas) de algo que faz parte da cultura popular brasileira e está em composição ali, articulando uma identidade fragmentada e inconclusa, que passa pelo lugar de moradia de uma população que em sua maioria é negra e fala para a câmera de um modo extraordinário (narradores), um processo que grandes autores da história e da antropologia não conseguiram dar conta em sua longa vida de produção acadêmica.

É assim também em *Babilônia* (2000), filmado no morro da Babilônia - RJ no dia da passagem do ano novo, em que as pessoas recebem a equipe de Coutinho para conversar. Abrem-se para a câmera como se ela fosse a porta de entrada para um mundo que passou a existir naquele momento da filmagem. Contam de suas vidas e do lugar em que vivem, aos poucos vão tramando fios sociais que partilham semelhantes modos de vida, vão nos revelando um ser brasileiro. É no *Edifício Master* (2002) no bairro de Copacabana - RJ, onde passou uma semana entrevistando as pessoas em seus apartamentos, explorando a vida íntima do dia-a-dia. É também nas locações de teatro com atrizes — momento de últimas produções ao qual o cineasta se mistura ao jogo de falas que maquinam a própria arte documental, problematizando as noções de verdade e mentira que se articulam em meio a força de criação de tantas (sub)versões de nós mesmos, como se o palco fosse a própria vida sendo vivida e os personagens espectadores de si

mesmos. É na fase final da produção de Coutinho que podemos encontrar, talvez, o momento mais radical com a ideia fabulação. Consuelo Lins (2013) coloca algo fundamental sobre isso, escrito da seguinte forma: “Em outras palavras, para o cineasta não se trata mais de filmar uma realidade pronta, que preexistiria à filmagem, mas uma realidade sendo produzida no contato com a câmera.” (LINS, 2013, p. 379). Uma realidade que acontece mediante as possibilidades daquele momento, e, a depender do lugar em que se filme, esse processo se distingue bastante, porque os personagens falam com aquilo que espacialmente e temporalmente os atravessam naquele lugar. Lins (2013) continua o pensamento e escreve:

> Os personagens são reais, mas, diante da câmera, constroem seus autorretratos, encenam suas histórias, se inventam a partir do que gostariam de ser, do que talvez sejam, do que pensam que o diretor gostaria que fossem, e tudo isso no próprio ato de falar.” (Ibidem., p.382).

É através da fabulação que todo um conjunto de máquinas se põe a falar/ funcionar. A locação nesse caso é essencial porque define um corte necessário para o jogo acontecer, para que se inicie um processo de busca de personagens e produção de estórias.

Diante disso, e entendendo tal cinema como mote para a criação de processos educativos, nos questionamos sobre por que levar essa ideia para escola. Por que tomar o cinema como potência de fabulação na escola? A força da questão parece residir em algo que nos movimenta: apostar na fala, partindo das experiências das pessoas com a escola, e, usar o cinema como intervenção no real escolar, abrindo caminhos para uma escuta dos processos de vida decorrentes das inúmeras trajetórias espaciais que cortam e compõem um lugar. Lugar transformado em uma prisão necessária para que um cinema possa existir — isso definia que a oficina e todo o processo de filmagem se desse somente ali, naquela escola. O cinema como mais uma trajetória espacial que por si só já é capaz de reconfigurar outras trajetórias ali presentes — seja por sua potência de arte, seja por se tratar de um dispositivo de criação aliado a processos educativos do universo jovem.

Quando Coutinho diz: “O presente da filmagem é a única coisa que me interessa.” (EDUARDO COUTINHO, 7 DE OUTRUBRO, 2014), parece querer dizer sabiamente algo que temos ido ao encontro em nossa pesquisa: que quando se

filma, algo acontece, e, isso é especialmente extraordinário (e por que não educativo?) por nos fazer experimentar a vida de modo diferente, por compor outras trajetórias em meio aquelas que já estão presentes nos lugares, atualizando outros fluxos. Algo que nos motiva a pensar na escola como potência espacial para essas e outras experimentações fabuladoras com imagens; para compor devires com um povo por vir que através do encontro do cinema e com a escola nos devolve a vida em meio as diferenças.

O que nos parece muito interessante na ideia de prisão como locação é o fato dela ser um limite extensivo (uma regra baseada num local mapeável e restrito) necessário(a) para que outras intensidades possam emergir através da produção audiovisual. É como se a prisão fosse uma aposta espacial para que algo venha acontecer, justamente ao forçar o cinema a ter que inventar conexões potentes ali. Se vamos filmar numa escola, por exemplo, temos apostado que tudo deve acontecer dentro da extensividade daquele local, para do extensivo fazer emergir intensidades. Temos que nos forçar a ter que lidar com as possibilidades daquele lugar.

Entendemos o documentário de Coutinho como uma espécie de produção sensível das forças em curso em um lugar (prisão). Isso tem despontado em nossa pesquisa na medida em que nos valemos desse cinema como forma de produzir também essa escuta na escola, e, com ela, aprender alguma coisa que antes não sabíamos. Mas, para que isso fique ainda mais claro é necessário apresentar ao leitor o conjunto de dispositivos experimentados em oficina e como eles agiram para a produção do filme. Dispositivo, como já citado anteriormente, diz respeito a uma ação que contempla ao menos uma linha dura (regra) e outra flexível (MIGLIORIN, 2017, 2015), ou seja, o dispositivo atua em duas frentes: uma que corta o fluxo do hábito, ao inserir uma regra de filmagem que necessariamente força a uma distensão (instaura uma espécie de crise), e, outra que se abre para o mundo por vir, já não mais a partir do hábito de olhar/filmar, mas da obrigatoriedade de tornar imagem o mundo através de uma regra de filmagem. Duas frentes conjugadas para fazer o mundo variar através das imagens. E porque assim? Mais uma vez percebemos que nos conjugamos com projetos em curso que compartilham suas experiências com cinema na escola, como no caso do *Inventar com a Diferença,* que, ao abrir algumas trilhas no território da pesquisa, nos fornece importante pistas:

“não se filma qualquer pessoa, de qualquer jeito, filma-se o outro, e essa imagem é negociada; parte fundamental da responsabilidade de se fazer uma imagem.” (MIGLIORIN, 2015, p.143).

5.4 Dispositivo um: a palavra filmada[78]

Um diálogo se cria na presença da câmera. Já não há só duas bocas emitindo palavras, mas, todo um corpo que fala e se compõe. Há (em conjunto) o olhar de um espectador que se debruça sobre a cena e acolhe os diversos sentidos que acontecem, produzindo ele também a continuidade do fluxo. O espectador compondo em meio ao fluxo fílmico que flui e conecta. A palavra como componente de criação é algo que nos interessa manejar na escola dada a congregação de trajetórias espaciais. Isso porque temos apostado com Coutinho que fazer documentários na escola pode agenciar outras escutas.

Porém, apesar de parecer simples, entrevistar alguém é sempre um desafio. É importante estabelecer uma relação para que a entrevista aconteça. Tem que haver uma ligação entre essas duas pessoas para não ficarmos só no mesmo — é necessário estarmos atentos a como “trincar” o narrador, fazê-lo ter que pensar algo que não havia pensado antes. Dá pra fazer isso a dez metros de distância? Dá pra fazer isso quando a fonte já sabe o que e como falar? Dá pra fazer isso sem respeito com a fonte? — afinal, ela não é um fornecedor de informações apenas, mas um fabulador em fabulação com a câmera. Coutinho é o mestre em operar isso. “Como você consegue fazê-los falar, Coutinho?”, questionado em algumas entrevistas, ele não oferece muitas respostas didáticas para isso, mas, se ouvirmos com atenção, é possível notar pistas no pensamento do *Dr., Sr., Padre, velhindo*. Em Eduardo Coutinho, *7 de Outubro* (2014) diz o seguinte: “De repente ela [a personagem] é instigada pela pergunta (porque é uma relação a dois). A fala dela

---

78 Filmar a conversa de pessoas de modo que a fala seja a força central a atuar na cena. Para isso a câmera nunca pode estar na mão de quem entrevista, para que ela mesma não constitua uma barreira entre as pessoas que conversam. O dispositivo é experimentar entrevistar alguém sem que a câmera esteja na mão do entrevistador.

não existiria sem a filmagem e eu não existiria sem a fala dela.” (EDUARDO COUTINHO, 7 DE OUTUBRO, 2013).

Há duas coisas nesta passagem que nos chamam a atenção para pensarmos a entrevista como um mecanismo para produção audiovisual na escola: 1) que a pessoa que narra a faz movida por alguma coisa (uma questão, talvez) que a exige/instiga para que ela narre daquela maneira. Bem, diante disso, nos parece necessário perceber que só é possível se houver uma ligação de confiança, um laço entre quem entrevista e que narra. Coutinho sabe fazer isso como ninguém. O vínculo momentâneo é algo importante, pois coloca as pessoas numa experiência de fala e escuta. Momento que ganha existência através da palavra do outro. É através dessa ligação, ou uma parte do que se estabelece, 2) que o criador (o realizador do filme) passa a agir. Ele precisa da fala da personagem para existir enquanto realizador de documentários, ela (a personagem) existe na presença de uma câmera e uma equipe de filmagem, compondo com o ambiente de filmagem uma composição geralmente inusitada naquele lugar que cotidianamente ela habita, e, nós espectadores, somos exigidos e participamos dessa criação através de um filme que está no mundo e, por não ter vínculo direto com o informar/ensinar, nos permite fabular.

Vamos começar pensando separadamente então, mas sem perder de vista o conceito de maquinaria tantas vezes trazidas neste contexto. É preciso ler tentando imaginar funcionamentos. Iniciemos então pela segunda proposição colocada, relacionada ao que dispara o processo da fala como acontecimento. Não é que sem a fala do personagem o criador não vive, que sua vida perde sentido e ele não consegue suportar o mundo, mas que, enquanto criador, engajado em extrair os afetos das imagens/palavras dos outros, ele só existe se o personagem conversar com ele. É preciso fazê-lo falar! Mas não nos enganemos, não se trata aqui de qualquer tipo de conversa. Não se trata de palavras comedidas (eis o truque). Por isso o modo como a relação se estabelece (sobretudo o modo como se pergunta e se conecta com o personagem) é importante. É com essa devida atenção que somos capazes de colocar um dispositivo em ação, um dispositivo que, aposta na produção de mundos através da fala.

Um exemplo se faz necessário. Em *Boca de lixo* (1993) percebemos tal dispositivo — filme que desafia as bases da antropologia moderna[79] —, Coutinho chega perto de uma trabalhadora do lixo (Jurema) e inicia um jogo de produção de confiança. O contexto é difícil pois trata-se de um *lixão* e uma equipe de filmagem documentando em ato o que acontece. Jurema anda de um lado pro outro, derruba uma sacola de latas fazendo barulho na cena, incomoda-se com a presença da equipe, corre os olhos em várias direções do quadro, busca formas de fugir de uma câmera que a persegue e um homem que tentar estabelecer uma conversa[80]. Coutinho pergunta pra ela "Como é viver no lixo?", Jurema se incomoda muito e parece querer se defender de tal questão. É como se desconfiasse pela presença da equipe que as pessoas estão ali para mostrar o que todos já sabem. Ela arma um argumento e se põe a apresentar uma versão menos "degradante" da vida no lixo, dizendo que as pessoas estão ali para pegar alimentos para os porcos, argumentando que "todo mundo aqui tem porco para alimentar". A sequência dura mais ou menos sete minutos e tem uma progressão que vai de um primeiro encontro no lixo, terminando no alpendre da casa da personagem (num segundo momento de filmagem). Já em casa, na presença da família (mãe, marido e filhos), é perceptível uma mudança drástica no vínculo entre ela e Coutinho, a conversa ali é outra, e, quase no fim da entrevista, ela diz o seguinte: "muita coisa dali a gente aproveita".

Coutinho estabelece um elo, ele trabalha nisso e usa a câmera para documentar essa criação de confiança que produz a fala impressionante de Jurema — "faz da filmagem a sua pesquisa ao deixar evidentes os seus dispositivos" (BACAL, 2016). De tudo que é possível extrairmos desse magnífico trecho, o que nos parece mais importante conversarmos na escola (num contexto de produção audiovisual) é sobre como experimentar diferentes formas de entrevistar as pessoas, por exemplo, o fato de Coutinho não chegar com uma imagem ja concebida das pessoas vivendo no lixo e ir, aos poucos, ganhando a confiança das pessoas, num lugar em que os preconceitos e distinções de classes sociais operam

---

[79] Há um artigo interessante de Tatiana Bacal, em que tal filme pode ser observado através de suas complexas camadas audiovisuais, extraindo com detalhes arranjos metodológicos e outras percepções sociais.Disponível para acesso virtual em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752016000100263> acessado em 29/05/2018.

[80] No canal de Consuelo Lins na internet é possível encontrarmos o trecho já separado desta entrevista. <https://www.youtube.com/watch?v=IVjGkAtshsM> acessado em 29/05/2018

como inibidores da ação de filmar. Pois, assim ele consegue fazer isso funcionar como elemento do próprio filme — veja, por exemplo, a sequência de imagens das pessoas escondendo o rosto para a câmera que aparecem no início e no final do filme.[81]

A pergunta principal dele é “como é viver no lixo?”, assim, com esse passo inicial, ele permite a pessoa responder que é bom, que ela gosta dali e que dali tira a sua e a existência dos que ama. É mais do que simplesmente uma visão humanista do diretor, é produzir na relação com o personagem um fluxo com o lixo noutro sentido do que a mídia de massa produz — estigma do lixo como degradação humana. No limite, é possível extrairmos deste trecho a percepção de que a pergunta (e o modo como se pergunta) não pode ser preconceituosa. Isso constitui um importante aprendizado através das imagens, nos permitindo conversar sobre como produzir entrevistas na escola. No limite, nosso trabalho com este trecho ajudou a iniciar os participantes da oficina num diálogo mais amplo sobre vínculo e entrevista. Sobre produção da confiança.

Semelhante ao cinema de Jean Rouch e Edgar Mourin, que acontecia na década de 1960 com o título de *Cinema Verdade*, o que se percebe nesse estilo de fazer documentário é a intensão em usar o cinema na criação de um encontro fabulador. Filmar esse momento de encontro com a câmera sem ensaiar. O que é notável no trabalho de Coutinho é o fato dele se haver com a tentativa de deslocamento da representação clássica em prol de um investimento radical na fabulação. Claudio Bezerra (2014) a esse respeito diz o seguinte:

> Não importa se o que falam é verdade ou mentira, ficção ou realidade, pois o que está em jogo não é tanto o que se diz, mas uma capacidade de convencimento, certa maneira peculiar de de ‘saber contar’ com a ‘memória do presente’, misturando razão e sensibilidade, revelação e imaginação, fato e versão. (BEZERRA, 2014, p. 33).

Temos entendido pelo contato com os materiais dessa pesquisa que o filme é parte de um processo amplo, que ele não é apenas documento desse processo ou seu produto principal, é, sobretudo, algo que age no mundo e que acontece com as forças no mundo, portanto, ele participa da produção de fluxos no/

---

[81] Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oZcTIC757mM>. Acessado em 14/10/2018.

com mundo. Não é fácil fazer o que Coutinho fazia, e, tão pouco é intensão do nosso trabalho agir nesse sentido. Muito pelo contrário, na escola apostamos em extrair outras potências espaciais e educativas, para inventarmos experiências outras com as imagens e as pessoas naquele contexto. Trechos de filmes como este são disparadores para conversas que nos permitem experimentar processos. Cinema e escola agindo um sobre o outro e permitindo a invenção de ambos.

Então, para que a entrevista possa ser um elemento de criação, inventamos um dispositivo com três regras básicas: 1) não deixar que o personagem conte algo que já foi dito anteriormente sem a presença da câmera — para não correrm os risco de ter que pedir para ele repetir o que já havia nos dito. Uma maneira de buscar a experiência única. 2) Estabelecer uma justa distância entre o entrevistador e o entrevistado. A confiança se faz na proximidade, no olho a olho e não a dez metros de distância sentado em uma cadeira com um crachá. 3) Nunca deixar que o entrevistador segure a câmera no ato da entrevista, para que não haja uma barreira entre quem fala e quem escuta. É necessário um clima de confiança. Coutinho nos diz sobre isso e temos entendido que é uma chave importante para um modo de produção específico que busca produzir narrativas:

> Para mim, o momento da filmagem é sempre o momento da relação, isso é essencial. O transe do cinema ocorre nesse momento, nem antes, nem depois. [e]: geralmente [no documentário tradicional] há um set de entrevista, assim como tem um set de psicanálise: muitas luzes sobre uma pessoa sentada a três ou quatro metros distante do diretor, porque a câmera não pode mostrá-lo. E ninguém fala normalmente a essa distância. Então, se criou esse clima, dificilmente a conversa será boa. (SEXTA-FEIRA, 2013, p. 224)

Ao narrar algo para alguém na presença de uma câmera que filma, a pessoa se transforma em personagem, ela vive de fato algo que está naquele acontecimento e não propriamente de fato no conteúdo narrado. Trata-se menos de contar algo que ela já sabe ou que supostamente tenha vivido, mas, de uma palavra em ato sendo forjada na/pela presença da câmera, do entrevistador, da equipe, do set, enfim, do cinema. As memórias que se juntam e se expressam, que ganham articulação através das palavras, são como que uma escultura movediça. Nada pronto, tão pouco pré-concebido. Mas algo que vai se formando, vai fluindo, agindo.

Com foco nisso, esse primeiro dispositivo diz respeito a filmar pessoas conversando (não de qualquer maneira). Ainda que isso possa variar, que possa

acontecer de diversas formas, nosso objetivo inicial é a palavra e o modo como um corpo se produz na presença da câmera. Nesse sentido, a personagem inicial do filme *Saber Poder* (2016) é emblemática, ela constrói sua fala a partir da questão colocada pelas alunas: “quais são as principais regras da escola?”, o que a faz ter que ponderar: “dos alunos, você quer dizer?”, e, a partir daí vai constituindo uma narrativa que busca justificar o porquê de algumas normas e de como elas se aplicam no cotidiano escolar, buscando legitimar seu argumento. Ela sabe que está sendo filmada, sabe que está dentro de uma escola e que não pode vacilar, ela tem que se produzir de modo que a integridade de seu pensamento expresse aquilo que ela supõe ser “o correto”. Afinal, está dentro de uma instituição pública e existem forças específicas agindo sobre ela, trajetórias espaciais daquele lugar que atravessam o momento da filmagem. Na conversa uma das alunas enfatiza: “e como você acha que elas [as regras] foram feitas?”. As variáveis argumentações do “porquê” são deslocadas para um outro território, agora tendo seu pensar na questão do “como”. A personagem reage exclamando: “como?!!!”. Há ali uma porta que se abre para que as alunas penetrem num tipo de relação inédita, que só foi possível haver pela pergunta disparada.

Ela (a personagem) tenta se ajeitar na cadeira, coça o queixo, titubeia um instante e dá uma resposta genial: diz que é nova na escola, que ela acredita que as regras foram baseadas em princípios morais, religiosos, que foram organizadas por pessoas especialistas (Universidade? Secretaria de Educação?). O que ela está a nos dizer? Que essas regras são feitas fora dali, que elas se produzem em outros lugares, que se produzem para serem aplicadas e experimentadas por aqueles que não fizeram parte do processo de construção das mesmas — ela seria mais uma ali a cumprir tantas regras? Seria uma forma de escapar da questão? Por fim, a aluna pergunta se “os professores estabelecem entre si algumas regras de convivência na escola?” A personagem concentra-se na relação professor-aluno (parece não entender a questão), aponta que o professor pode estabelecer um contrato com os alunos, dizendo aquilo que agrada e o que desagrada o professor, o que seria uma forma dos alunos conhecerem o professor. Fala em defesa do professor, em defesa da disciplina pré-concebida que permite ao professor esse lugar de juiz (ou gerente) na sala de aula. Ela arquiteta seu personagem em nome da instituição que faz parte e que pode agir sobre ela. Ela sabe que tem uma câmera diante de si, sabe do

poder que isso tem no jogo que se estabelece. As expressões do rosto, sobretudo da boca, denunciam uma certa insegurança sobre o que e como falar — apostas jovens num tipo de enquadramento que realça isso. A resposta dela sugere uma percepção da dificuldade e intensidade de tal questão, num contexto em que os adultos geralmente buscam convencer sem se preocupar como. É notável perceber que, ao final da conversa, há uma espécie de melancolia diante da pergunta colocada. Ela termina dizendo: “Mas só regras? Vocês deveriam filmar outras coisas.”

O que se passa? Arriscaria dizer que é a invenção de uma trajetória de cinema na constelação espacial. Mais do que isso, uma maquinação com o cinema que faz passar um fluxo de saber e de poder com a câmera, com o jogo de verdades, com imagens que desafiam a ordem estabelecida. O que isso tem de potente para um cinema que emerge como povo naquele lugar? Esta parece ser a pergunta que ressoa e nos exige concentração. Sigamos.

Trincar o personagem, forçá-lo a pensar, criar perguntas que trinquem sem perder o elo com o personagem, posicionar a câmera, criar um vínculo, não perder o fluxo. Para isso é necessário estar atento ao jogo, é necessário criar uma ligação que permita um personagem falar. Fazê-lo confiar. Processos que constituem saberes com o cinema e com um tipo de arte que se cria na relação com a linguagem audiovisual e com o mundo. Aos poucos, em meio a várias experimentações, o fazer vai nos permitindo emergir conhecimentos que não estavam dados e nem poderiam ser ensinados.

Poderíamos tirar outras coisas desse único trecho, caso o utilizássemos como recurso em oficina. Penso que só isso já é capaz de produzir uma boa conversa na escola, sobre como falamos e o que falamos quando um assunto delicado vem a tona. Me parece pertinente pensarmos para além das questões que emergem desse único trecho e que podem se relacionar a temas como a relação discente-docente, a presença de uma possível moral religiosa na escola, as regras como uma forma não democrática de organização do lugar, o cinema como operador dessa matéria-prima (trajetórias espaciais), etc. Apesar disso tudo, há algo que extrapola os próprios conteúdos desses temas e precisamente se encontra na tensão que se estabelece entre um professor e um aluno no ato de uma filmagem. Tensão que só existe naquele “ali-agora”, como parte de um encontro inusitado

agenciado pela trajetória cinema. Isso parece exigir de nós um entendimento mais atento em relação a presença da produção imagética na escola e como elas incidem certos riscos sobre nós e sobre as forças que operam outras maquinarias. É com esse risco que que nos colocamos na possibilidade de inventar processos com cinema e escola.

5.5 Dispositivo dois: uma ética possível com imagens na escola[82]

> O que se pode fazer, o que procuro fazer sempre, até onde eu posso, é devolver a imagem que captei dessas pessoas a elas mesmas, durante ou depois da filmagem.
>
> *Eduardo Coutinho*

A epígrafe que abre esse assunto é precisa quanto a uma ética centrada sobre as pessoas transformadas em imagens. Coutinho é uma fonte que nos extrair aprendizagens acerca de como lidar com a imagem das pessoas em situações que possa haver algum risco para elas mesmas. A escola convida a esse desafio tão fundamental quando pensamos a lei 13.006/14 e nos engajamos em experimentações com cinema dentro dela[83]. Cezar Migliorin, uma outra fonte a esse respeito, em uma mesa que visou discutir justamente a ética com imagens[84], acrescenta algo ainda mais latente para nosso campo de pesquisa: “toda imagem é

---

82 Como fazer com que as pessoas que nos entregam suas histórias não se sintam prejudicadas pelo filme visto por outras pessoas. Trata-se não de um dispositivo de criação de imagens, mas de criação de um tipo de postura frente as imagens.

83 Aqui uma consideração é necessária: apesar de estarmos tratando da escola como lugar, portanto, como conjunto de trajetórias coopresentes (MASSEY, 2008), há uma trajetória escolar importante de ser percebida e que é partilhada em todos os locais que carregam o nome escola, trata-se da trajetória institucional. Significa dizer que apesar de cada escola ser um lugar e, portanto, produtor de conexões singulares, o que nos exigiria termos de pensar uma ética para cada uma, há uma marca institucional que arrasta para si muitas das demais trajetórias (trajetória-aluno, trajetória-trabalho, trajetória-cuidar, etc.), fazendo com que cada lugar seja dobrado sobre algo comum que perfaz uma rede conectiva com a instituição.

84 Vídeo da fala de Cezar, colocando de modo contundente algumas questões importantes para pensarmos cinema e escola, disponibilizado na plataforma youtube, que pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=S45-mCNU3IQ>. Acessado em 03/04/2018

inalienavelmente um problema ético […] toda imagem é sempre uma relação […] A imagem é uma semelhança e uma desemelhança.” Ele nos chama atenção para o paradoxo de toda imagem, que ela está sempre entre algo que se apresenta como um real e a ação que se dá sobre esse algo. Assim, nos parece que o problema ético colocado para/pela escola está exatamente nesse entre. Um entre que se posiciona como passagem de algo que está ali (diante da câmera que filma) e algo que se processa através dessa filmagem, que vem a existir pela própria trajetória cinema. Se a imagem sofre o mundo escolar e sobre ele age alterando-o, para que outras composições venham opera-lo, como fazer para que as pessoas que ali estudam, trabalham, passam, vivem, crescem, não se sintam prejudicadas por uma imagem? Esta parece ser a principal questão a ser explorada do ponto de vista ético entre cinema e escola.

Vejamos então como Coutinho opera isso. É possível notarmos Em *jogo de Cena* (2007), por exemplo, quando Sarita Houli Brumer — a médica que se separou de sua filha e resolve contar a história do Nemo para ilustrar sua angústia em relação à filha — pede à equipe para poder retornar ao sete de filmagem alguns dias depois e refazer seu depoimento — por sentir que havia contado a história de um modo “triste”, ela repensa sua fala. Segundo ela mesma, era importante que o público não ficasse com uma imagem melancólica de seu testemunho. Coutinho concede o pedido e as duas versões vão para o filme. Dando a ver inclusive o retorno da personagem sobre si mesma. Dupla ética operada é possível ser notada, ou pelo menos duas dimensões de uma mesma ética agindo uma sobre a obra: uma com o entrevistado (personagem) — que tem seu pedido acolhido e retorna para o set de filmagem em um novo depoimento que julga ser melhor do que o primeiro —, outra com o espectador — que tem diante de si a *filmagem da verdade* sobre aquela personagem e suas duas versões discursivas. Coutinho é como um navegador que conduz sua embarcação conforme o movimento da maré. A medida que os personagens sobem no barco ele cuida para que sintam-se vivos.

Por isso não dá para ter um roteiro — seria difícil considerar esses outros encontros caso tivesse que seguir um *script*. Diante disso, temos acreditado num modo de realizar documentários na escola em que se possa estar aberto aos outros e o que deles podem interferir no processo de filmagem. Acolher o movimento e suas várias versões. Nesse caso, filmar o que se passa sem prender-se a algum

roteiro previamente definido, isso nos permite deixar passar outras situações sobre a lente da câmera, algo que depois, na ilha de edição, pode ganhar escolhas e gerar decisões importantes de serem pensadas com a equipe — nesse filme, especialmente, Coutinho produz uma espécie de roteiro (guia), principalmente por que há atrizes interpretando histórias de personagens, mas isso não é algo que o possa qualificar-se num sentido estrito de roteiro[85].

Me lembro de uma conversa na oficina em que os jovens haviam filmado uma situação de prova, na cena uma aluna e um aluno trocam suas provas[86]. A grande sacada da cena se passa quando no exato momento da troca um aluno entra "sem querer" na frente da câmera. Pensar diante dessa imagem, em oficina, nos fazia ter que questionar o que pode e o que não pode, e, claro, por que não pode. Acabamos decidindo pela permanência da imagem na sequência mas o que parecia mais importante era a conversa sobre ela.

Em outro exemplo, numa entrevista em que Coutinho expõe informações sobre um personagem específico de *Edifício Master* (2002), diz que ele havia dado um depoimento muito interessante, algo sobre sua existência no mundo a partir de uma questão muito singular, porém, ele era menor de idade e sua fala expunha um conflito com os pais, e, portanto, os pais não autorizavam aquele depoimento. Parece que Coutinho não insiste, e, simplesmente o trecho não vai para o filme. Em ambos os casos, a dúvida sobre deixar ou não a imagem vir a tona parece denota uma ética necessária.

Antes de disponibilizar o filme para o grande público (a obra finalizada) é comum Coutinho realizar uma sessão fechada só com os personagens que participaram do filme. Isso configura um modo deles consentirem ou não a exposição de suas imagens no mundo. Ele sempre tomava o devido cuidado quanto a presença de depoimentos em seus filmes. Após lhes entregarem o rico depoimento, matéria-prima para sua criação, as pessoas estariam por aí no mundo, vivendo suas vidas como sempre viveram, e, ele não queria que elas se sentissem penalizadas por isso. Um dispositivo ético de produção. Isso exige um cuidado

---

[85] Num filme produzido pela Tv Folha, intitulado Reencontros, Andréa Beltrão fornece um depoimento sobre como Coutinho não a dirigiu (mas a instigou) em Jogo de Cena. Constitui um bom trecho de filme para pensarmos como operar a direção, o personagem e um roteiro que tem a necessidade de ser frágil para que acasos possam compor.

[86] O trecho pode ser encontrado no filme Saber Poder (2016), e está no min 18:04 a 18:14.

preciso e delicado que também é solicitado pela escola. Não apenas por se tratarem de menores de idade (condição jurídica do dispositivo ético), mas por serem pessoas em pleno direito de existirem e fazerem escolhas sobre como elas se tornam imagens (condição humana do dispositivo ético). Não dá pra produzir imagens na escola se elas não forem aprovadas pelos participantes. E isso não é algo que se garanta previamente com uma autorização de imagem. É necessário então a conjunção dessas duas condições (jurídica e humana) para que uma ética entre cinema e escola possa ser iniciada. Claro que outra escolas e outros cinemas exigirão ainda outras condições, em nosso caso essas duas configuram o centro da ação com o dispositivo.

Acerca disso, algumas escolas vem tomando precauções já na matrícula dos estudantes no início do ano, exigindo que os pais assinem direitos de uso de imagens dos estudantes — é assim na rede municipal de educação em Campinas, sei que escolas estaduais de São Paulo também tem adotado tal prática, imagino que Brasil a fora outros exemplos possam existir. Apesar deste documento assinado pelos pais no início do ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[87] é enfático na sua intensão de proteção integral ao menor, mesmo uma autorização de imagem não é capaz de garantir direitos ao produtor quando há alguma espécie de constrangimento declarado. Constrangimento que não pode ser controlado, uma vez que envolve também os próprios responsáveis pelos menores.

Como então se garantir os direitos sobre as imagens? Há que se compreender do que se trata esse direito, uma vez que o cinema, do modo como vem sendo gestado na relação com as escolas, a partir do processo de regulamentação da lei 13.006, tenta escapar (a princípio) de uma lógica de mercado. Direito então passa a ser o direito de existir, de fazer pensar. Penso que mais do que uma autorização, é necessário um processo ético do início ao fim, e, isso é algo em aberto e ainda incerto nas aproximações do cinema com a escola. É necessário protegermos as produções e a educação com as imagens das grandes empresas que enxergam na lei uma oportunidade lucrativa, ao mesmo tempo, fazer prevalecer

---

[87] *Artigo 17 do Estatuto da Criança de do Adolescente.* O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

o direito dessas imagens existirem enquanto um problema, para que outras produções possam atuar e fomentar outros processos. São preocupações legítimas, de quem intui com algumas questões embutidas na produção e circulação de imagens na escola. Migliorin (2015) escreveu o seguinte a esse respeito:

> Na escola o cinema se põe a trabalhar intensamente, nas formas de mostrar o que constitui a comunidade, seus poderes, identidades, normas, injustiças, mas também como prática que resiste a esses poderes, que se abre ao outro e participa da invenção da própria comunidade. (MIGLIORIN, 2015a, p.186).

É provável que aqueles que se atreverem com um tipo de cinema na escola venham a ter que lidar com esse "desconforto" próprio do lugar — um tipo de cinema que não está ali para aliviar tensões, para alegrar o público ou simplesmente levar cultura. No limite, a escola sempre pode decidir se um projeto segue em frente ou não. Isso não é produto apenas por um poder constituído através de uma lógica autoritária sobre o saber, mas, representa a própria vontade de muitos nessa nossa sociedade que apoiam — sobretudo nos dias atuais — uma escola rígida e ordenada, através da disciplina dos corpos e do pensar, buscando castrar qualquer ponto de desvio e subversão. Algo que nos deixa inquietos e duvidosos com o cinema. Cabe arte ali? Não só cabe mas como também se exige. É por isso que o cinema precisa ser inventado e junto dele uma ética que não se aplique a ser modelo, mas, como parte de um processo específico a cada lugar. Parece que cada vez mais a arte assume condição vital para existirmos num Brasil assaltado pelo fascismo.

Coutinho parece se preocupar tanto com essa dimensão jurídica da ética, quanto com a dimensão humana. O que significa mostrar o filme para as pessoas e ver se elas estão de acordo? — já em *Cabra marcado para morrer* observamos isso. Ele busca uma ética mais humana e menos burocrática, como saída para sua produção, deixa que as pessoas aprovem ou não o filme — quando retorna para realizar uma sessão de cinema com os participantes do filme. No limite não é o papel que elas assinaram que vale, ou pelo menos não vale mais, mas o acordo que se faz perante um vínculo que é atravessado pelo direito de uma imagem existir. Imagem que não é uma cópia de um suposto "eu" identificável, mas a transformação do eu em um artefato do mundo. O que torna a questão ainda mais importante.

Com isso optamos em criar um dispositivo que nos permitisse lidar com a produção num dado caminho, aquele que julgamos ser o mais ético possível para nosso empreendimento. Esse dispositivo tem quatro linhas duras que são operadoras do modo como nossa produção passou a existir. 1) Devolver as imagens aos outros em primeiro lugar — esse parece ser um traço ético importante para trabalhar cinema com a escola. Assim, o dispositivo agia, por exemplo em nossas escolhas de quem e em que condições filmar. 2) A progressão narrativa exposta na montagem do filme, aquilo que Coutinho chama de “A verdade da filmagem”, tem que aparecer. Preservar a ordem das filmagens, bem como o tempo de fala — em alguns casos de três a quatro minutos em plano sequência. Ou seja, se o personagem foi entrevistado em primeiro na posição dos demais, é comum ele ser o primeiro na ordem da montagem do filme. Coutinho expõe seu propósito: “Não mexer muito na ordem das entrevistas para não tentar produzir um sentido.” (7 de outubro, 2014). É nítido um cuidado (uma ética) com o espectador. Não produzir um sentido único, para que os sentidos estejam abertos na medida dos afetos produzidos. É claro que há variações, isso não é uma regra rígida, aliás, não há isso de fixo nas obras de Coutinho. Percebe-se por exemplo que em *Edifício Master* (2002) o personagem final, o homem que canta Frank Sinatra, não poderia terminar o filme, pelo efeito de catarse de seu depoimento, então Coutinho opta por colocá-lo uns três depoimentos antes do final. O que conta é sempre a escolha realizada pelo diretor mas ele busca seguir alguns princípios. Assim, seguíamos na mesma direção. Não adianta temos a aprovação das pessoas se na hora da montagem nós arrumamos os discursos para gerar um sentido que nos apeteça. Por escolha decidimos manter a ordem em que as filmagens foram acontecendo, isso nos fornecia bons indícios sobre o porquê eles filmavam primeiro aqueles mais próximos (amigos da mesma idade), depois professores e gestores e por último as crianças do fundamental I. Mas há uma excessão, e é exatamente a primeira personagem, a professora, isso quebrava nosso plano de montagem inicial mas intensificava a política do filme, pois o discurso dela era uma espécie de mapa inicial do método de produção, optamos em fazer assim.

Outra coisa ainda necessária e essa talvez a mais importante delas, era que sempre o filme não 3) ficaria público na internet, e 4) que sempre que exibido em algum lugar ou para algum público específico, deveria haver presente algum

envolvido da produção para fazer uma conversa com o público. Para poder conversar e esclarecer os riscos. Com essa última proposição enfatizávamos a necessidade de conversar com os espectadores após verem as imagens, de não deixar que saíssem da sessão sem uma conversa mais apurada com as intenções e gestos criativos dos produtores. Isso acentuava algo que já foi anteriormente colocado nesse trabalho: a ideia de que talvez fazer filmes na escola seja fazê-los para se conversar — do ponto de vista da educação, importa que nos detenhamos sobre o que ficou ou despertou nos espectadores. É uma aposta de que a potência de algumas imagens estão mais nas perguntas que elas acionam e a conversa que as acompanham do que simplesmente do contato audiovisual com elas. É uma hipótese que acreditamos estar perspectivada nessa tese e que é extremamente importante para pensarmos uma ética com cinema na escola. Um cinema feito necessariamente para se conversar — ao menos um cinema documentário como o que experimentamos, este sim nos permite afirmar isso.

Estas são nossas quatro linhas éticas extraídas de trechos de filmes e, sobretudo, de conversas em ambiente escolar. Elas configuram nosso dispositivo ético. Ou seja, acreditávamos nelas para tentar produzir nossa própria ética, em detrimento daquilo que fazíamos na escola. Isso nos permite pensar e conversar sobre a presença do cinema na vida cotidiana de um lugar e todos os riscos que isso envolve. Nesse caso é impossível que uma ética ultrapasse ou seja anterior a uma estética. Ética e estética configuram duas faces de uma mesma política e ambas estão atravessadas por trajetórias escolares específicas — de riscos com a menoridade, de um jogo de poder opressor sobre os alunos, de condições de trabalho que desumanizam o professor, de interesses políticos e ideológicos sobre a formação dos humanos. Assim, nossa produção seguiu um caminho embalado por uma preocupação posterior, menos com os sentidos que seriam produzidos e mais com as pessoas envolvidas e a integridade delas no processo de criação. Algo que também fez emergir saberes com a produção audiovisual.

(PA) Fiquei me perguntando, durante a leitura do seu texto, assim como me pergunto quando assisto a esses filmes em eventos ou cursos: quando esses filmes são o fora? Ou, quando eles são capazes de produzir sentido, fazendo existir outros modos de vida na escola? Ou, ainda, qual a linha delimitadora entre essa repetição produzir

subjetividade e perder potência pela não produção de diferença? O que dizem esses filmes? E para pensar nisso, é preciso saber quem ouve essa fala, em que ouvinte essa fala causa bons encontros.

A primeira exibição do filme *Saber Poder* (2016) foi divulgada só para os alunos e pais envolvidos no processo de filmagem. Posteriormente com os professores e gestores envolvidos. No ambiente de exibição tivemos a presença de membros do CEFORTEPE que apoiavam o projeto para uma roda de conversa justamente sobre ética e produção de cinema na escola. Apesar do esforço realizado para conseguirmos um público, poucas pessoas estiveram presentes na primeira exibição, o que nos fez repensar se teríamos que fazer mais chamadas — uma das hipóteses é que a exibição no final do ano escolar desagregou nosso público — pois muitos pais e alunos já não se preocupavam em estar na escola —, a outra, e essa talvez seja mais fiel, é que precisávamos de mais tempo para ganhar ainda mais a confiança das pessoas e trazê-las como etapa do processo.

Outra consideração importante a ser feita foi o fato de compartilharmos todo o direito jurídico das imagens com a escola. No limite, é sempre a instituição que garante a possibilidade do cinema existir. Sem a aprovação da escola nem estaríamos ali dentro. São nossas as responsabilidade sobre as imagens (universidade e escola). Afinal, é dever de todos e todas zelar pela integridade física, mental, moral (e por que não artística?) das crianças e adolescentes. Imagens que estão no mundo e com ele postas a realizarem conexões várias, com sentidos os mais surpreendentes possíveis. Um filme não termina assim tão rápido, apesar de finalizado pela equipe de produção. Ele continua sua ação no mundo através de sentidos dispersos e nos exige sempre atenção sobre esses sentidos.

Soubemos pela direção da escola que muitos alunos de outros anos assistiram ao filme em outras sessões exibidas na escola pelo grupo gestor. Isso nos tranquilizou acerca de seus ricos depoimentos e do modo como operamos em detrimento de uma aposta ética e estética com a força da palavra filmada. Afinal de contas, cinema é para se conversar e pensar, esperamos que desses encontros outras criações venham a existir. Nossas aprendizagens — minha, dos alunos, dos funcionários da escola, do grupo de pesquisa no OLHO, da equipe do CEFORTEPE — é decorrente das inúmeras conversas e pensamentos com as próprias imagens, e, o modo como quase sempre elas nos colocam novos pontos de vista.

Aprendemos em conjunto, no coletivo de nossas trocas. Isso é fruto de um trabalho que não cessa, que ainda hoje reverbera em nossos pensamentos e experimentos quando filmamos alguém ou quando levamos imagens para serem afetadas e afetarem o mundo. Assim como Coutinho, nosso objetivo foi trabalhar com o documentário no sentido de:

> […] conhecer as razões e versões que andam por aí. É um engajamento ético porque eu tenho que ser leal com as pessoas que filmo. […] Isso quer dizer: impedir que o filme cause prejuízo a essas pessoas (prisão, perda de emprego, autoimagem negativa, etc.), mas também não vou garantir que lhes traga grandes vantagens. (COUTINHO apud SEXTA-FEIRA, 2013, p. 227).

Isso implica em levar a força do cinema a uma dimensão de escuta e percepção sensível acerca do que e como se constitui os espaços. É inventar um cinema no bojo mesmo das trajetórias co-presentes, agir com elas, um "aqui-agora" com um cinema possível, e, quem sabe, habitar um outro território, para além dos limites já ocupados pelo cinema como *educação maior.* Mas isso é uma aposta que tem sido investigada, que não se encerra aqui, ao contrário, parece apontar ainda outros caminhos de pesquisa. Dentre as questões que vão surgindo, uma ética se adensa e é exigida pelas trajetórias espaciais a que a escola já possui — trajetória-proteção, trajetória-poder, trajetória-medo, etc. Em nosso caso, temos pensado também que disso decorre alguma aprendizagem, sobretudo no encontro do cinema com a escola. Aprendizagem que emerge e se desdobra sobre a lei 13.006/14, sobre o programa *Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica* (Campinas-SP), sobre tantas outras experiências com a educação em nível nacional, de experiências com o *Inventar com a diferença*, com a *Rede Kino*, com o *Cinead,* etc.

Como o processo de produção de imagens envolvendo menores garante que estes não se sintam lesados? Julgamos procedente seguir algumas medidas que não coloquem totalmente em risco o que temos conquistado, mas, também que não percamos a dimensão de arte enquanto produção de riscos. Eduardo Coutinho tornou-se para nossa pesquisa uma referência nesse quesito, o fazemos por acreditar na força ética que as imagens produzidas por ele carregam, e, talvez, possamos lidar com o cinema na escola sem perder a força e o desassossego que as imagens podem e precisam causar.

5.6 Dispositivo três: fazer o personagem voltar-se para si[88]

> Creio que a principal virtude de um documentarista é estar aberto ao outro, a ponto de passar a impressão, aliás verdadeira, de que o interlocutor, em última análise, sempre tem razão. Ou suas razões. Essa é uma regra de suprema humildade, que deve ser exercida com muito rigor e da qual se pode tirar um imenso orgulho.
>
> *Eduardo Coutinho*

É necessário um elo de confiança para que uma conversa "verdadeira" aconteça, isso já ressaltamos. Com verdadeira quero me referir a contar algo que faço sentido para quem narra. Ainda que seja uma confiança momentânea, ela precisa existir para que a fala não seja artificial. A força de uma fala capaz de prender nossa atenção decorre de sentir-se a vontade para compartilhar algo importante. A "verdade" não condiz com a unidade máxima ou pura de todas as outras versões possíveis. A verdade de outrem, daquela situação que se estabelece através do vínculo, daquele momento único, naquela circunstância, é um presente que o personagem entrega ao interlocutor. O presente da filmagem. Ela só pode ser tomada enquanto verdade porque quem a emite acredita. Isso é difícil acontecer, não é uma tarefa simples e exige experimentação e aprendizagem. Na escola o desafio é ainda maior, porque aquele que está sendo filmado (sobretudo quando são professores) sabe dos riscos que corre com as imagens e se previne da exposição de si — dado que a escola se configura como um lugar marcado por riscos e medos. Ainda que tal observação não possa ser generalizada, não podemos deixar de considerá-la intensa naquele lugar, afinal de contas a imagem hoje tornou-se uma arma de guerra.

O processo de entrevista é delicado e exige que tenhamos um contato íntimo, algo que possa sustentar um encontro momentâneo e uma conversa filmada.

---

88 O entrevistado (personagem) tem que conseguir falar para alguém, por isso o dispositivo de entrevista aqui é tentar nunca se opor ao que ele diz, fluir com ele, fazer com que ele se volte para ele mesmo.

O personagem tem que ser conquistado e quebrado ao mesmo tempo. Deve ser conquistado para que o depoimento não seja meramente informação de fatos absolutamente sem importância. Deve ser quebrado para perder-se da suposta segurança que o protege da entrevista e ter que pensar em algo inédito. Ser quebrado tem haver com acesso a um lugar potente de preenchimentos. Algo que acontece naquele instante da conversa. A experiência do narrar para a câmera reside aí. A entrevista é como uma porta que se abre para realizar uma passagem. Essa porta se abre pela confiança gestada. Crer traz o colchão para essa relação, ainda que tão logo algum tapete seja puxado e a base em que o personagem se erguia sofra algum abalo. É preciso um dispositivo de entrevista na direção de tentar conquistar a confiança do entrevistado.

Coutinho, por sempre acreditar naquilo que os personagens falam, sabe como ninguém entrar nesse jogo. Isso é absolutamente fundamental para que a entrevista possa fluir. Em *Santo Forte* (1999), por exemplo, há uma personagem (umbandista) que conta para ele de suas vidas passadas, dizendo da época (outra vida) que ela era uma rainha do Egito e que sabia disso por perceber nesta vida um gosto por jóias e coisas “chiques”. O detalhe é que ela mora na favela e trabalha como faxineira, e, supostamente por condição econômica, se diz como alguém que não teria como ter acesso a esse tipo estilo de vida. Ela narra essa história para ele no quintal de sua casa, misturando a fala religiosa com os percalços de uma vida dura, de mulher solteira, trabalhadeira, mãe de seis filhas e avó de oito netas. É a verdade dela sendo vivida por ela como (a experiência de narrar. Coutinho crê no depoimento, investe atenção e isso o conecta de um modo incrível à personagem. A câmera age como um convite para que ela se sinta interessada em narrar. O resultado é uma conversa longa e riquíssima em potência de fabulação.

Ao identificarmos isso (no trecho por nós estudado em oficina), percebemos ser um dispositivo recorrente nos filmes de Coutinho, o modo como ele vai criando uma espécie de colchão de suporte para o personagem sentir-se a vontade para contar sua história. É como se Coutinho sempre tivesse uma espécie de isca, de forma de convite para alguém falar. Uma vez iniciado o processo, manter o personagem falando exige um trabalho. A isso temos investido como dispositivo. Só que a medida que ele passa a confiar e se envolver, Coutinho em um determinado momento parece puxar o colchão. É como se ele estivesse atento o

tempo todo em fluir com a conversa para, em algum momento, acionar algo forte demais entre ele e o personagem.

A narrativa vai misturando religião, o espaço fílmico (o quintal da casa dela), questões de cunho social e cultural. Para ele já não importa se a pessoa conta uma verdade ou uma mentira, interessa que a pessoa acredite no que está dizendo e que ela acredite que pode contar isso para ele, é importante que ela confie em Coutinho. Isso constitui uma verdade narrada em acontecimento inédito: “quando uma pessoa conta bem uma coisa, ela é real.” (MESQUITA, 2013, p.241). Há algo mágico nos filmes deste diretor, algo que extrapola os limites da razão e da ficção. Nessa entrevista, por exemplo, há um instante sutil e delicado entre o momento 20:50 e 23:25, que a personagem narra uma visita de sua mãe de santo a sua casa para lhe aconselhar de algo. Ela conta de um conselho que recebia e que sabia da presença da guia espiritual. Nesse instante aparece uma presença no fundo do quadro. É rápida, algo que só reparei na quinta vez assistindo a mesma cena. A presença parece observar de longe o grupo de pessoas reunidas no quintal. Ainda que possamos afirmar que alguém “humano” chegou ali para pegar alguma coisa e simplesmente apareceu no quadro (um erro de filmagem), há algo que extrapola essa explicação mais racional, algo que nos arrebata pelo encontro com outros signos da imagem. Isso acontece porque a narrativa dá margens para fabularmos com o personagem, porque nos envolvemos com a cena e todo aquele misticismo em torno do candomblé e da história que Dona Thereza nos conta. Essa mecânica só é possível porque há envolvimento e isso começa na relação do entrevistador com o personagem.

Era preciso compreendemos muito bem isso na hora de fazer um filme na escola. Sobretudo porque queríamos falar sobre as regras que atingem diretamente os alunos e como elas são criadas por ali. Então trabalhamos bastante esse aspecto da confiança, testando alguns procedimentos para estimular a fala das pessoas. Isso se deu de modo metodológico, funcionava basicamente assim: assistir trechos de gente falando nos filmes e ir prestando atenção em como eles se expressavam maravilhosamente bem. Depois tentar compreender a postura de Coutinho e a presença da equipe, tentando compreender se havia algum procedimento. Daí surgiu nossa percepção para um aspecto: Coutinho quase nunca se opõe ao que os entrevistados falam. Ainda que ele tenha suas opniões e entendimentos diversos

sobre diversas questões, não se coloca de modo que o personagem sinta-se em oposição. Percebíamos que isso não se dava porque era aquele personagem específico com uma espécie de "dom" da oralidade, mas porque havia uma atmosfera que o permitia falar. Precisamos criar a nossa atmosfera também. E para isso precisávamos de um dispositivo (ou alguns). Observamos vários personagens para isso — Theodorico no filme de (1978) era o que mais nos atínhamos —, uns inclusive com dificuldade de interação social e com uma condição de fala muito peculiar — em *Edifício Master* (2003), a personagem Daniela que se auto-intitula neurótica[89] era um trecho recorrente também.

O interessante era perceber que a medida que os jovens compreendiam isso, eles também conseguiam se colocar no lugar dos personagens — ainda que os discursos não estivessem de acordo com a posição política deles. O lance é que os personagens entrevistados eram gente que eles viam, conheciam, gente que participava do mundo deles de alguma maneira. Há algo impressionante nisso que é precisamente se colocar no ponto de vista de alguém — ou melhor, sobre aquilo que intuímos ser o ponto de vista do outro. Eis um aprendizado importante na escola com o cinema, algo difícil de se observar tanto do lado dos alunos quanto dos professores. Quando experimentado na escola isso age na trama de relações entre a pessoas. O que emerge um povo que chega e se forma na relação com o cinema e os aprendizados decorrentes.

Considero que a atitude da gestão em perceber no filme uma necessidade de mais diálogo com os alunos é algo desdobrado de uma escuta específica que passou a existir com o cinema. Não é qualquer coisa isso. É uma porta que se abre para múltiplas passagens. Não por acaso foi a diretora a grande idealizadora do projeto e, quando foi preciso, nele interviu. Uma coisa importante de se notar foi o fato de os alunos da oficina não estarem mais na escola no ano seguinte. A isso também nos referíamos antes que "faltou tempo". Mas algo ficou e precisamente pode ser trazido através do filme. Ele é uma obra da escola. Convoca

---

[89] O trecho de Edifício Master (2003) em que ela aparece é o melhor exemplo para isso que estamos tratando. Nele é possível sentirmos uma espécie de ritmo na voz de Coutinho, misturado a um saber trazer as palavras, por vezes de modo quase que musical, em que a personagem vai se envolvendo e encantado por sua vez o próprio o Coutinho. De repente ele a arrebata, tira-lhe o chão: "Posso te fazer uma pergunta? (ela) — sim, claro. (ele) — Porque você não me olha nos olhos enquanto a gente conversa?" Numa espécie de retorno a questão ela devolve: "Ué, o que pode fazer uma pessoa não encarar a outra?: o medo." Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZiliEczisXk>. Acessado em: 30/05/2018.

uma memória que só foi possível porque algum processo existiu. As inúmeras conversas apontadas tanto no caderno de campo quanto na nossa experiência mesma com o grupo de trabalho na oficina, nos aponta um caráter ativo com a arte, de engajamento num processo de transformação social no microcosmos da escola. A medida que os alunos e alunas vão desvendando as operações com a linguagem audiovisual, com a montagem e a edição, com a manipulação e todo o processo de interação, faz surgir uma espécie de saber oculto, algo que já estava ali e que precisava de alguma ativação para aparecer.

O cinema veio e com ele tudo que podia/exigia ser arrastado junto. Havia um certo incômodo com uma regra específica na escola, a regra do beijo e do abraço. Ela foi frequentemente buscada pela câmera — entendi que essa regra havia sido instaurada a partir do incômodo que uma professora específica teve ao ver alunos a alunas trocando afetos na escola (trajetórias corporais), e, que possivelmente ao ser levado para o conselho escolar em forma de advertência, gerou a necessidade de controlar os corpos através de uma regra (trajetória espacial de regulação). Os alunos e alunas da oficina me contavam que era uma regra para todos estudantes, que era proibido beijo e abraço ali. Era, portanto, uma questão que exigia alguma ação deles. Eles sabiam que isso era importante e buscavam dar vazão a algo que de fato os movimentava. Em alguns depoimentos é possível notarmos pelas falas deles uma crítica sobre o modo como eram vigiados, controlados, e, também de como “burlavam” isso e inventavam outras formas de existirem – o que é maravilhoso do ponto de vista da arte.

Filmar a professora que havia criado a regra aparecia como uma vontade deles desde o início das filmagens. Minha orientação no entanto era de que eles esperassem um pouco, que filmassem primeiramente outros personagens, que começassem por onde quisessem mas não naquela professora, não naquele momento — uma mera intuição. Pedia só que fossem aos poucos experimentando como era filmar, como era estabelecer um vínculo, como entrevistar, como fazer o jogo acontecer, enfim,para que testassem os dispositivos. Eles precisavam se ambientar com a câmera e com alguns fluxos que passavam deles para os espaços — por exemplo, notar o que a presença deles causava quando estavam com a câmera ligada. Isso também convocava um saber com o cinema. Eu precisava que eles tivessem esse tempo para adquirir alguma “maturidade”, e, sem dúvida, ver

trechos de filmes de Coutinho e conversar sobre as cenas contribuía neste percurso. Investíamos nisso de acreditar nos personagens para que eles pudessem nos entregar seu rico tesouro. A professora aparece no final do filme, no minuto 15:49. Montamos assim porque ela foi filmada naquela ordem, no momento em que há uma festividade na escola e onde se sentiram a vontade para fazer a entrevista. É algo importante para o leitor saber e, talvez até retornar ao filme. Diz respeito a uma tensão que atravessa todas as imagens mas que se é investida de fato só naquele momento. Há também uma espécie de crescimento gradual deles (os participantes da oficina).

Nessa cena quem filma sou eu. Um aluno realiza toda conversa — todo o processo sem roteiro, apenas algumas ideias na cabeça. Ele começa perguntando: “Assim como os alunos os professores cumprem regras, não cumprem?”.[90] Ela responde que “as mesmas regras que os alunos cumprem eles (professores) cumprem também.” Como interpretar isso? Me pergunto ao rever a cena tantas vezes. É ela agindo com sua trajetória de professora, de adulta, de saber constituído, de poder autorizado, mas, encontra de frente a trajetória “aluno fazendo um filme” (com seus dispositivos de criação). A fala dela é o que ele quer e precisa, e, ela talvez tenha essa percepção. Ele poderia ter confrontado ela já nesse início de conversa, poderia ter colocado uma questão específica sobre a regra do beijo e do abraço, poderia, por exemplo, perguntar: “então vocês não podem se abraçar e se beijar também?” Ele sabe que isso poderia colocá-la numa condição de defesa, e, talvez isso viesse a atrapalhar seu projeto de conversa. Considero um saber importante que se criou através dos filmes assistidos, mas, sobretudo pelo dispositivo acionado, da compreensão dele sobre o jogo de conversar, como um processo que vai mais ou menos acontecendo numa relação de confiança. Ainda assim, eu sempre achei que devessem ter feito essa pergunta “mais picante” naquele instante.

A segunda pergunta que ele faz é: “Tem alguma regra que a senhora fica “p” da vida, que você não gosta, que você tem que cumprir?” Nessa hora há uma inclinação no rosto dela, como se tentasse escutar melhor o porquê daquela

---

[90] Não se trata de qualquer pergunta, era como uma questão de quem quer estabelecer um vínculo, uma amizade. Isso nos mostra um certo cuidado com o outro, permitindo que haja uma confiança inicial, um começo de diálogo. Eles querem abrir um canal, ainda que essa seja a personagem que (na minha percepção) eles gostariam de mais bater de frente.

questão. É o entrevistador buscando uma forma de trincá-la. A saída dela é genial: “Em relação a professor ou aluno?” Quando isso acontece a fala indica que há uma separação de regras entre alunos e professores, que eles não pertencem ao mesmo grupo, instaura-se uma contradição com o fato dela anteriormente ter dito que as regras eram iguais para todos – tal contradição poderia ter sido usada na conversa, debatíamos em oficina posteriormente. Boas conversas tivemos em torno da educação como sedução, de falas retóricas que tentam convencer e por vezes se contradizem nas suas ações. Mas isso me interessava ainda em outros sentidos (mais do que a eles). Acho que por ter entrado mais em contato com filmes e textos que me permitiam olhar a articulação do personagem. Os modos como ela se constrói tentando ser convincente. A musculatura labial sempre rígida, como se a própria boca fosse capaz de injetar rigidez nas palavras – torná-las verdadeiras. A entonação da voz sempre incisiva, como se buscasse ensinar. Sei da trajetória-professor que age, não só por ter sido um aluno observador e contestador da ordem escolar, mas por ser um professor escolar hoje, e, depois de alguns anos de experiência, consigo perceber o jogo de outras maneiras.

Por decisão dos alunos a montagem dessa cena seguiu um desenvolvimento diferente das entrevistas anteriores — até então vínhamos trabalhando num processo de edição baseado em cortes mas sempre mantendo aquele personagem até o fim de sua fala, só assim passávamos para o próximo. Nesse caso eles queriam mudar, queriam intercalar a fala dela com imagens outras em que aparecem alunos re-existindo91 às regras da escola. Imagens aleatórias realizadas como exercícios com a câmera. Passeios espaciais agente chamava. Depois notamos que algumas imagens eram muito interessante, exatamente por trazerem essa questão da subversão das regras. Isso no cinema, sobretudo no jornalismo, chama-se *Plano de Cobertura*. Funciona quando se realiza vários *takes* curtos para cobrir possíveis “erros” na filmagem. É um recurso de correção mas também de relação entre imagens. Quando perguntei para eles “mas por que montar assim?” Eles me responderam que isso daria mais intensidade à contradição do

91 Renata Aspis (2012) em sua tese de doutorado trata desse termo-conceito de modo a provocar outros entendimentos para a noção de resistência. Algo que nos parece muito apropriado para nosso entendimento dessas imagens. Re-existir aparece com um verbo que escapa da tradicional ideia de resistir como oposição a algo. Nesse caso re-existir nos expande para pensarmos estas outras formas de existir que se produzem na relação com um mundo que nos força a ter que inventar saídas a todo momento.

depoimento, e, que era a possibilidade deles enfatizarem a fragilidade dos discursos sobre as normas — uma forma de realçar que “os adultos” fazem as regras mas elas não funcionam tão bem assim. Entendi que havia um aprendizado importante ali, do cinema como uma máquina que corta um fluxo de poder (a regra), e, ao produzir sobre ele um outro fluxo (filmar é também uma forma de poder), tinham a possibilidade de manipular uma questão importante, fazendo uso da câmera e da montagem para isso. Segui a opção deles — eu mesmo não havia sequer atinado para isso.

Por vezes cheia de significados contraditórios, a fala da professora aponta negociações importantes na vida escolar que se expressam como trajetórias espaciais de um lugar que segue caminhos tortuosos, não lineares, múltiplo a medida que acontece. Importante destacar que a professora é uma das participantes mais engajadas nos cursos e conversas do programa *Cinema e Educação: a experiência do cinema na escola de educação básica*. Acredito que tal aprendizado nos sintoniza com outras pesquisas (muitas já realizadas, outras em curso), que, desde que Bergala (2008) apontou para a produção audiovisual na escola, vêm apostando no fazer como forma de pensar e no cinema como acontecimento educativo. Para além disso, talvez o aprendizado mais importante, o entendimento de que a conversa só foi possível existir porque a personagem aceitou falar. Isso nos exigiu tempo-livre (skolé) para assistirmos coisas, conversarmos sobre outras, para nos atrapalharmos e nos perder em nossas próprias maneiras de se organizar, para poder em oficina arriscar alguns processos abertos, de pensar o momento e a abordagem na hora de filmar. Criamos uma atmosfera necessária para que do “vapor” de nossas moléculas algo pudesse existir. Uma neblina de cinema e escola misturada.

Isso de colocar-se no lugar do outro, de buscar contato com suas razões (ainda que não concordemos), com sua existência no mundo, é de fato um grande desafio e nos surpreende por conter tanta potência educativa — uma ideia interessante de se experimentar através de um dispositivo de criação. Talvez seja mesmo algo a ser mais explorado através do documentário na escola. Por hipótese, ainda que não tenhamos fôlego de experimentar mais disso nesse momento, nos parece ser um caminho interessante produções com esse dispositivo, para diminuir certas distâncias entre professores e alunos, entre gestão e professores, entre

gestão e alunos, entre comunidade e escola. Por nos colocar diante do outro de um modo distinto que aquele costumeiro do dia a dia. Escutar as versões que andam por aí no pátio, na sala dos professores, no refeitório, no burburinho da sala de aula, nos grupinhos do corredor, nas ruas ao redor, nos becos das proximidades, nos pontos de ônibus próximos, não nos colocaria em outras possibilidades com a própria escola? Nossa experiência com a oficina e a produção de um filme nos permitiu perceber isso. Uma escuta mais sensível sugere passar necessariamente por esse exercício de confiança, de fazer falar, de querer ouvir e criar um elo momentâneo para que algo extraordinário aconteça.

5.7 Dispositivo quatro: a verdade da filmagem[92]

> A verdade da filmagem significa revelar em que situação, em que momento ela se dá e todo o aleatório que pode acontecer nela.
>
> *Eduardo Coutinho*

Coutinho tem esse traço, talvez essa seja umas das marcas mais emblemáticas de seu método de trabalho e pesquisa com o documentário. Já em *Cabra Marcado para Morrer* (COUTINHO, 1984), quando ele permite que imagens de pagamentos de cache aos participantes do filme sejam realizados, assim como outras interferências na cena — microfone que aparece, gente da equipe se organizando no quadro, ruídos dos mais diversos, etc. —, parece querer nos dizer algo muito simples: que isso é um filme. Ele encontra uma forma crítica de deslocar a tradição documental em torno do método clássico de representação da realidade. E o faz em detrimento da produção de uma realidade que acontece através de seu "cinema de conversação" (COUTINHO, 2013, p.15). Dito isso, a única verdade possível de entrarmos em contato é precisamente a "verdade da filmagem", ou seja,

---

92 Tem que dar pistas para o espectador de partes do processo de produção do filme, sem a necessidade de explicar como o filme foi feito; dar pistas para que se possa acessar o processo de produção. Como evidenciar o como fazer sem explicar?

um filme em processo de produção, cujo real que se apresenta é produto das relações que esse próprio cinema é capaz de engendrar no instante em que acontece. Tudo está ali para não nos deixar esquecer que trata-se de uma criação.

Nossa questão fundamental é como fazer isso virar um dispositivo. Ou seja, inventar uma regra para evidenciar no filme algumas coisas que o espectador precisa saber. Esse aspecto está presente nos filmes de Coutinho e nos animou a conversar. Em *Edifício Master* (2003), por exemplo, chegamos a ficar quase uma manhã re-assistindo a cena inicial da equipe chegando no prédio, filmadas pelas câmeras de vigilância do edifício e depois entrando no elevador. Conversar o quê essas imagens nos faziam pensar era a abertura para trazermos isso em questão. Outro aprendizado que surgiu de nossas conversas e visões acerca dos trechos em que procedimentos como este ganhavam centralidade.

No nosso filme isso surge em alguns momentos em que os jovens aparecem na cena com seu aparato cinematográfico, ou em outros, em que vozes, ruídos e sombras sugerem procedimentos, ambientações, ajustes sendo feitos na câmera antes da entrevista iniciar. Há uma cena próximo do instante 04:35 que os alunos sobem uma rampa, a câmera está apontada para o chão e deixa aparecer sombras de pessoas com um câmera na mão. Uma boa cena em que da sombra revela-se a presença deles com a câmera. Na sequência seguinte eles estão em uma sala entrevistando duas alunas, é um momento raro, pois o grupo de alunos produtores está completo[93], é possível notar três vozes ao fundo: (N): “Colocou para gravar?”, (E): “Tá gravando!”, (C): “Espera, não tá no vídeo”. Eles pedem para os entrevistados relaxarem, para agirem naturalmente. É como se entendessem a necessidade de criar um clima, uma atmosfera necessária (aprendizados). Aparecer isso no filme é fabuloso. Há tantas conexões possíveis nessa cena que poderíamos ficar muitas páginas escrevendo sobre. Inventado pelos produtores para que a entrevista acontecesse, o set de filmagem surge da composição do espaço escolar com o cinema (sala de aula, cadeiras dispostas, porta fechada para amplificar o som da voz). Isso nos coloca diante do processo e do modo como os jovens vão se havendo com aquilo que eles têm disponível no momento da filmagem. O processo

---

[93] A maioria das filmagens ocorreu sem que necessariamente estivessem todos juntos, eles revezavam a posse da câmera e isso fazia com que cada um imprimisse um olhar distinto sobre o espaço.

parece contar mais do que a obra em si. Não por acaso gostamos de tratar isso aqui no campo da Educação. Há um percurso, um complexo de ativações que vão sendo realizadas, maquinadas, e, aparecer isso no filme é um mecanismo identificado a partir dessas longas conversas em que nos aplicávamos sobre o trecho de *Edifício Master* (2003), sobre a equipe que aparece em *Boca de Lixo* (1994), Sobre os pagamentos de cachê em *Cabra marcado para morrer* (1984), e outros.

Perder essa suposta naturalidade, de que as imagens estão ali representando o real, é algo muito difícil de quebrar na cultura visual contemporânea dos jovens. Ainda que essa discussão venha sendo feita no cinema a muito tempo, há todo um complexo cultural imagético sendo acionado pela memória audiovisual deles. Trazer o processo de filmagem para o filme (enquanto parte integrante da obra) é uma maneira de produzir percepções para a criação, é investir na afirmação de que há um filme sendo produzido naquele lugar e isso não acontece de qualquer maneira. Há algo que se instala e que diz respeito a esse exercício de perda de inocência acerca das imagens e o modo como elas agem/existem no mundo, algo que passa desde a decisão da locação (*prisão*) até a etapa final de exibição. Isso tudo contribuí para que nos interroguemos sobre esse povoamento de imagens a nossa volta e como são feitas, com que fins e em quais circunstâncias elas aparecem/agem em nossas vidas. Depois de algumas filmagens fica difícil assistir a um filme e não pensar que a câmera está na mão de alguém, num tripé ou num trilho. De pensar na edição e de como a fala pode ser manipulada, torcendo e inventando sentidos vários. Não conseguimos negar que há uma equipe, uma luz, um microfone, um encontro marcado, uma vontade, etc. Dar a ver parte desse processo de produção é uma forma de subverter essa versão mais consagrada do documentário como captura das realidades, e, também é um aprendizado que chega e nos produz de outra forma, como realizadores/espectadores mais ou menos conscientes, ou, como afirma Coutinho:

> […] ao contrário do que os ingênuos pensam, e grande parte do público pensa, não é a filmagem da verdade. Admitindo-se que possa existir uma verdade, o que o documentário pode pressupor, nos seu melhores casos — e isso já foi dito por muita gente —, é a verdade da filmagem. (COUTINHO, 2013, p.23).

Isso dito para pensarmos um processo de escuta sensível daquele lugar. Processo que passa pelo suporte do documentário e dá a ver o próprio jogo espacial sendo jogado. Um sensível que acontece em meio as inúmeras negociações, pela própria dinâmica das forças em curso — alunos, professores, currículo, regras, tempos diversos, etc. —, mas, sobretudo pelas negociações travadas pela trajetória do cinema naquele lugar, que veio participar da constelação escolar como outras possibilidades de vida por ali, engrenando outras espacialidades, elas mesmas acionando outras negociações distintas no/do cotidiano — como a câmera que circula pelos espaços, como os medos das pessoas ao serem filmadas mas também da euforia de se ver parte do filme, como as palavras de diversos sentidos que chegam e abrem passagens sobre as regras da escola, tendo que se haver com coisas que até então não estavam postas. Todo um povoamento que emerge do processo de criação e que vai arregimentando outras formas de negociar no espaço escolar.

Bem, acreditamos que isso é capaz de gerar uma outra escuta sobre a escola, tendo em vista que tais trajetórias espaciais possam expressar algumas das inúmeras negociações ali presentes. Sobre o modo como a palavra se produz e como isso nos exige inventar um ética possível com as próprias pessoas em jogo; de estar aberto e acolher as versões de um outro que nos cede seu depoimento; de alguma forma é concentrar em como tornar visível partes desse processo. O que temos tentado é demonstrar ao leitor é, precisamente, como alguns dispositivos passaram a atuar para que um filme fosse produzido naquele lugar, e, quais aprendizados são possíveis de serem identificados nesse processo. Dispositivos retirados de trechos de filmes de Eduardo Coutinho, que, de uma forma ou de outra, reverberaram nas imagens realizadas por nós. Eles funcionam como mecanismos que forçam um mundo escolar a estabelecer ligações com outro conjunto de coisas e pessoas que ali já atua(ra)m. Temos entendido que isso forma um conjunto de conexões e de possibilidades que se abrem. Não só de procedimentos e riscos com o documentário na escola, mas de aberturas para que possam passar outras forças em torno do cinema e da educação. Formar um mundo ou um povo que falta. Abrir fendas na escola e no cinema, e deixar passar forças que vibram e acionam um sensível vital de ser escutado. Vital por que assumimos que precisamos desenvolver outra na escola e de apostar no documentário nesse

sentido. Para que outras temporalidades possam existir. Tempo-espaço conjugados na sua produção de diferença. O lugar em fluxo, sendo gestado constantemente.

Precisamos criar outras formas de diálogo, escuta e pensamento com aquilo que já acontece dentro e fora da escola, mas, sobretudo, com aquilo que ainda não entendemos com precisão, com aquilo que ainda não há, de correr os riscos para novos processos, sem cair no velho arquétipo das definições simplistas que, por se basearem nas experiências vividas, buscam definir tudo a partir de verdades sólidas e imutáveis. Um sensível que nos exige criar outras práticas com cinema na escola, mas não só, que inclua também pensarmos outros modos de lidar com as imagens. Pois elas são as potências de outras minorias em educação.

Tais dispositivos são nossa caixa de ferramentas, foram produzidos para/ com (n)aquele contexto, naquelas circunstâncias. De alguma maneira expressam nossas possibilidades. Fornecem indícios do jogo das negociações e como fizemos para agir. Não é intento dessa pesquisa incentivar que tais ferramentas sejam transpostas como um modelo metodológico de cinema para outras escolas, mas, acreditamos que elas possam sim (e devem) ser reinventadas a partir de outras questões, que possam sugerir meios e não criar formas. Nossa indicação é que os dispositivos devam emergir no processo de experimentação de cada lugar. Da mesma forma que fizemos com Coutinho, não copiamos seus procedimentos de filmagem, ao contrário disso, ao pensarmos com algumas das questões condizentes com nossa situação, experimentamos outras operações audiovisuais. Assim, foram trazidos no próprio seio das questões que, de alguma maneira, já agiam sobre os corpos/espaços dos participantes da oficina (inclusive do pesquisador). Emergiram. Vieram a tona através de conversas intensas sobre a vida naquele lugar, em contato com outras questões que brotavam dos trechos de filmes assistidos, e, talvez por isso, nos abrissem outras percepções para olhar/escutar o lugar de outras maneiras. Temos apostado que essas vidências da pesquisa possam ser de extremo valor para gestores, educadores, artistas, pesquisadores, alunos, experimentadores dos mais variados gêneros, sobretudo se entendidas como ímpeto para escutarmos de outras maneiras um lugar. Talvez aí esteja uma das tantas portas para um povo porvir, e, que através de sua imensa vontade de existir, por vezes nos presenteia com sutis lampejos de outras possibilidades..

6. ENCERRAR SEM CONCLUIR: CARTA RESPOSTA A UM ALUNO

> O mafuá é uma bagunça, é verdade, mas, como pensar o mundo infantil, o mundo escolar ou os processos inventivos sem uma bagunça e sem uma certa desordem?
>
> *Cezar Migliorin*

Fala aí meu querido, beleza? Vou tentar aqui responder a sua pergunta: "afinal de contas, do que é que trata esse trabalho?" Antes, porém, tenho que te agradecer profundamente pela carta, ela é como um sobrevoo pelo trabalho, e, caso me autorize, gostaria de utilizá-la como introdução da tese em curso. Bem sabe você que temos vivido tempos difíceis em relação a educação brasileira. O ano de 2018 e início de 2019 marcam um momento de afloramento e exacerbação do autoritarismo em nossa sociedade. As propagações da idéia de disciplina e controle vem criando cada vez mais ambientes onde a criação parece distante. Como efeito de tamanho estrangulamento, parece ainda mais exigente que nós (habitantes da escola) inventemos possibilidades de escape, de composição e de fratura sobre a estrutura consolidada. Precisamos proliferar outros mafuás, né?. Nos parece perspicaz que nesses tempos difíceis seja urgente nosso ímpeto com a arte. Diante desse cenário atual, perspectivar a relação cinema e escola como algo diverso e criativo figura como algo importante e ainda mais necessário. Acho que posso começar assim, tentando responder sua questão, e, talvez até explicar melhor o que se desdobrou desse trabalho.

A pesquisa que você leu, buscou nortear-se a partir da ideia de "educação como experimentação", e, tendo essa ideia como engrenagem central de todo o trabalho realizado, tentei apontar três proposições que se misturam, veja: 1) O documentário pode ter uma potência de produção e escuta sensível da vida escolar; 2) A escola, enquanto um conjunto de trajetórias espaciais co-presentes, um aqui-agora em acontecimento que age de modo a negociar possibilidades

éticas e estéticas do cinema acontecer dentro dela; 3) Esse processo de criação com o cinema na escola forma um povo (ainda que momentâneo e sempre por vir), um povo que não havia antes, mas que, ao emergir da relação entre um mundo que há e um fora, realiza-se sob outras possibilidades, tanto para o cinema quanto para a escola. Difícil? Acho que não, se olharmos com calma e cuidado.

Ambas as proposições articulam-se entre si. Pois só assim podemos nos referir a um povo que abre caminho em meio as trajetórias espaciais da escola. Isso se dá devido termos experimentado um tipo de escuta por ali, fazendo do cinema uma aposta de encontro e negociação com o mundo escolar, de modo que pudéssemos criar e sentir outras possibilidades de percepção sobre algo que acontece na escola e que se desdobrou nos modos de filmar, enquadrar, perguntar na entrevista, caminhar com a câmera, enfrentar questões com arte, etc. Disso você sabe bem, meu caro, pois, como aluno que participa ativamente da vida em sua escola, pode sacar diversas dessas negociações. Né?

Nessa pesquisa experimentamos uma escuta sensível acerca do modo como algumas pessoas vivem e narram uma parte da vida escolar, atravessadas pela relação com algumas regras. A questão da regra é um motor. Através dessa experimentação e de seus registros, perspectivamos um princípio de "educação menor" (outro conceito importante) que nos faz pensar a relação cinema e escola com ênfase na produção de diferenças, e, é exatamente nessa toada (das diferenças) que tentamos fazer funcionar o conceito de povo por vir. A ideia principal é apontar o quanto a relação cinema e escola (ao formar um povo) abre caminho para continuar sua experimentação permanente, e, assim, constituir uma política de educação que não pode estar restrita a ser de tal ou qual forma. Muito pelo contrário, a força está em não estar pronta ou acabada, como um tipo de cinema adaptado a um povo suposto (que já está aí), mas, enquanto um povo em formação que carrega em si uma carga de por vir. Como sugere Migliorin (2015), "Nesse sentido, a educação é necessariamente

desarmônica em relação à comunidade, dissensual em relação ao mundo que a organiza." (MIGLIORIN, 2015, p.51).

É pela experiência que podemos sair do lugar de "dententores" de um saber a ser ensinado, de nos produzir pelos deslocamentos necessários para quebrar com as estruturas de poder que engessam nossas práticas, de sermos levados ao limite de nossas potências. O que acha disso? Lembremos do que Pelbart nos diz sobre a fronteira como potência. É no limite que algo forte o bastante pode acontecer. Como no caso em que você relata estar "bolado" com alguma coisa, e por isso sai para a rua com sua câmera, aberto as trajetórias espaciais urbanas que podem encontrar você e sua arte de fotografar.

Num primeiro levantamento que fizemos sobre como essa relação da escola com o cinema vem se dando, fica evidente o quanto cresceu em número e diversidade a quantidade de trabalhos escritos. Nos parece importante ressaltar que esse tema ganhou evidência nas últimas duas décadas. Entendemos isso em parte por nos tornarmos cada vez mais uma sociedade imagética, e, em outra parte pela necessidade de buscarmos outros processos criativos dentro da escola, de buscarmos essas fronteiras entre arte e educação ali — uma forma de compor a escola com transformações digitais e, sobretudo, com as diferenças. "Experimentar, nesse caso, é se deixar afetar e produzir com o que ainda não conhecemos e que porta o risco de trazer microdesestabilizações naquilo que entendemos como 'nosso mundo'." (MIGLIORIN, 2015, p. 51). Vocês alunos sabem ainda melhor como isso acontece, em meio a tantos estímulos audiovisuais, fica difícil não compormos com isso na escola, e, se temos que nos ver com isso, que seja juntos e na criação do que a gente nem sabe ainda. O que você acha?

Ainda assim, tratei de realizar uma crítica sobre algo que aparecia de modo constante nas leituras: uma ideia muito geral sobre emancipação, ponte, cultura e capacitação dos habitantes da escola. Isso pega pra mim. Então tentei demonstrar brevemente o quanto isso nos vincula a um

sentido que diminui a potência de experimentação, justamente por manter as coisas onde já estão, por vincular o cinema a um povo que está aí e parece lograr de uma frágil estabilidade superior. Algo como se os alunos precisassem ser emancipados de sua condição seja lá qual for,e, cabendo a escola e a universidade o papel de lograr esse "êxito". Logo em seguida, por conversar bastante com meu orientador e outros pesquisadores do grupo de pesquisa que eu trabalho, nos ocupamos de sugerir que este cenário tem mudado, sobretudo a partir de referências filosóficas que dialogam no campo da arte e da filosofia, que podem sugerir outros fios para esta relação de fronteira. Jacques Rancière é emblemático para pensarmos a emancipação de outra forma, mas não só isso e não só ele, outros são tão importantes quanto, para assim darmos densidade ao nosso trabalho (Félix Guattari, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Aratud, Lapoujade, Souriaou, Paul Klee, entre outros). Sugerimos autores que criam meandros entre arte, filosofia e educação, e, tornaram-se também uma espécie de referência entre esses outros modos de produzir cinema com a escola (Alain Bergala, Cezar Migliorin, Adriana Fresquet, Wenceslao Machado de Oliveira Jr., etc.). Enaltecemos os esforços da Rede Kino, do projeto Inventar com a Diferença, do Programa de Cinema e Educação da Prefeitura de Campinas e do grupo de trabalho e estudos audiovisuais OLHO na Unicamp. Cito estes como alguns dos exemplos que tem produzido em outras direções, sabemos que tantos outros povoam em diversos níveis a educação brasileira. Nesse sentido, a pesquisa atentou sobre como os diversos encontros entre cinema e escola tem semeado uma ideia muito mais abrangente de arte (e também de educação), como transformação das realidades a partir do princípio de experimentação. Veja como a ideia de emancipar o outro perde força, pois, nesse sentido, todos nós já nos encontramos emancipados, precisamos apenas conseguir fluir. Ou seja, existir.

É importante pensarmos também como a escola imprimi ao cinema uma distensão necessária, para que possamos emancipa-lo de suas condições pré moldadas na relação com a escola. Difícil eu escrever assim né? Ou seja, de como não basta chegarmos na escola com modelos

pré-estabelecidos para realizar imagens, mas, nos parece mais potente testar alguns modos de fazer e permiti-los existirem em negociação com o campo de forças da escola. É quando o cinema passa a ser mais uma trajetória espacial na constelação escolar. Tipo quando passamos pela sua escola com uma oficina sem muito saber como seria nem como aconteceria, mas, ao respirar junto com vocês (alunos e professores) o que se passava, juntos iamos testando algumas coisas e ver no que davam. Lembra?

Assim, cinema e escola funcionam como uma espécie de saúde para a educação. Onde, a partir do encontro entre ambos, possam existir em suas diferenças e composições, em outros movimentos e ritmos que não apenas aqueles já conhecidos por nós. Coube a pesquisa apontar isso, ao sugerir a oficina como um espaço de experimentações audiovisuais. De sugerir por meio da força na ideia de negociação uma visão sobre o processo educativo. Apontando, sobretudo, que a potência desses processos estão em abrir imprecisas brechas no conjunto de possibilidades que se criam (vazios). Nesse sentido, experimentar cinema na escola pelo viés da oficina (como espaço distinto daquele escolar), parece ser uma boa aposta para compor com as formas de educação já presentes na escola, mas, sem estar necessariamente subordinados a ela. A oficina aparece como uma prática de tempo livre.

Então, temos pensado (por meio do conceito de povo por vir de Gilles Deleuze) o quanto nossas práticas e ações na escola estão carregadas de riscos e dúvidas, e, o quanto isso pode ser bacana para povoar de outros modos a escola e o cinema. É o que temos perseverado na forma de fazer surgir outros modos de existência (mínimos). Não estaria aí a potência de educação que pauta nossas apostas nesse cenário tão árido e, ao mesmo tempo, tão criativo? O que você como aluno acha disso? Do ponto de vista da pesquisa em educação temos enxergado que sim. É por isso que os processos nunca estarão prontos ou acabados em si, sempre escapando pelas beiradas e exigindo novas conexões, sempre produzindo mais saúde, pois movimentam-se um sobre o outro (escola e

cinema), e, agem (ou podem vir a agir) como se nos colocassem a necessidade de continuar experimentando ainda mais e mais e mais. Isso é uma saúde. Uma saúde como forma de transpor o que está aí. De não se pautar pelo prescrito ou preventivo das institucionalidades. Saúde que necessariamente emerge da arte, não como antídoto ou cura, mas como forma de fazer passar sobre o corpo da escola (e das políticas educacionais) outras possibilidades de existência.

O que observamos nesse trabalho foi que o encontro entre cinema e escola fez intensificar algo. Intensificar o próprio encontro através de suas negociações e intensificar outros modos de existência mínimos na escola e no cinema. Os modos de existência que emergiram do processo de produção (o momento em que nossa oficina permitia com que existíssemos em meio as inventividades) e os modos de existência criados pelo filme são reconhecidamente distintos. Ambos aumentam nossas realidades no mundo e daí instauram algo. Instauram o documentário na escola como forma de escutar diferente o tema das regras. Instauram outras formas de produção com a linguagem audiovisual, fazendo-a passar por questões que a escola imprimi (o que pode filmar, como pode, até quando, pra quem, como exibir, etc.) Em tese, resumimos que na oficina foram produzidos modos de existência de estudo e experimentação com a linguagem do documentário, e, no caso do filme realizado por nós, observamos uma escuta sensível acerca das regras naquela escola. Isso passou a compor o campo da pesquisa na medida em que caminhamos investigando cinema e escola ao longo desses quatro anos.

Para isso, tratamos de pensar o cinema na relação com duas dimensões distintas de povo, pois elas nos ajudam a salientar a educação na relação com o cinema e a escola: uma mais voltada a um povo suposto, que já está aí e necessita que um tipo de cinema se adapte ao que já funciona de determinada maneira, e, uma outra, diferente, como povo por vir, e, carregada de potência exatamente na impossibilidade de sabermos de antemão o que é e como se faz, que aposta na força da arte, e, por isso, experimentar se faz potente. A partir desta segunda dimensão é que

ganha força em nossa pesquisa a questão "quais outras existências são possíveis na escola?" Nos parece que ela sugere existências que antes não haviam e que passaram a compor com aquelas que já se estabeleceram. Há uma política com a educação e as imagens que emerge dessa questão, ou seria o contrário? Enfim, pouco importa a ordem dos fatores, desde que afirmemos que a relação entre educação e imagens esteja no âmbito de formular perguntas e não respostas. Desde que elas nos levem ao ímpeto de experimentar outras formas de pensar. Uma política com as imagens que é a de não explicar o mundo mas de nos fazer pensar e querer criar outras formas de produzir, ver, dispersar. Você sabe bem disso, pois, em nossas conversas você sempre me diz que está cansado de ser tratado como alguém imaturo demais para pensar, e, que é exatamente por isso que não vê com muito interesse a forma como se ensinam.

Eduardo Coutinho é um desses cineastas que eu conheci e pude sacar o quanto ele é bacana para trabalhar na escola. Chamo ele de um intercessor na pesquisa por nos instigar, ou seja, não criamos ou pensamos do nada, mas, porque somos convocados, forçados ou violentados a tal movimento. Nesse sentido é que Coutinho contribui, para nos movimentar com cinema, por nos fazer questionar ainda mais a realidade. O fato desse diretor centrar-se na palavra e no modo como as personagens se constroem através da fala para a câmera, nos pareceu algo instigante. Sobretudo por apostarmos que na escola isso pudesse frutificar. O que notamos é que mais do que simplesmente registrar fatos cotidianos, esse tipo de documentário é capaz de produzir importantes questões com o que já pulsa em um lugar. Em nosso caso isso se deu na EMEF Elza Pellegrini. É possível percebermos (vermos e escutarmos) como, a partir de uma questão central, outras vão emergindo. Por exemplo, quando as regras são fabricadas de tais modos e não de outros, que tipo de relações de poder elas estabelecem? Diante disso, como produzir imagens? Em meio as questões éticas que envolvem a infância, a adolescência e as instituições de ensino, outras formas de fazer e ver vão surgindo. Assistir o próprio Coutinho resolvendo questões desse tipo — não necessariamente estas,

mas que emprestamos por ver sentido próximo — em outras locações nos ajudou a buscar soluções criativas junto com os participantes da oficina.

E por que trechos e não filmes inteiros, você poderia estar se perguntando? Entendemos que o tipo de cineclube experimentado através da oficina se dê mais no viés da produção. Nossas conversas eram pontuais e os trechos de filmes nos ajudaram nesse sentido — previamente selecionados para disparar alguma questão específica. De outro lado, pudemos conversar com mais fôlego sobre as próprias produções realizadas pelos participantes da oficina. Isso nos fazia refletir acerca da prática em consonância com o que assistíamos de Coutinho. Apesar desse diretor como referência, entendemos que não o copiamos e nem poderíamos. Mas é notável traços de seu modo de fazer, implícitos (ou explícitos) na obra final produzida pela oficina (O filme Saber Poder) — a relação com a entrevista e a tomada de consciência sobre a transformação de pessoas comuns em personagens; um modo ético de produção que passa pela necessária preservação do narrador; a verdade da filmagem como algo importante de evidência do processo de produção; a busca por modos de enquadramento que tensiona a relação de prova e fragmento.

Coutinho dizia em uma entrevista: "Toda filmagem é uma negociação diante da câmera." (COUTINHO apud MESQUITA, 2013, p. 245). Com essa frase na cabeça buscamos compreender e experimentar a noção de dispositivo trazida por Cezar, "O dispositivo instaura uma crise desejada" (MIGLIORIN, 2015, p.79). No fundo queríamos instaurar uma espécie de crise na escola. Assim como muitos de vocês alunos já fazem e a escola parece não conseguir escutar a potência de criação que se passa. Entendemos que o filme realizado pelos participantes da oficina evidenciam essas negociações, formando interessantes clarões sobre a dinâmica do cinema com as trajetórias escolares (através de seus dispositivos). Mas não só da negociação com a câmera, também negociam-se saberes acerca de como as regras escolares podem nos produzir de diversas maneiras, e, de como podemos participar dessa produção ao colocar o assunto em pauta. Os

dispositivos de criação não surgiram antes das filmagens mas no próprio movimento de filmagem. A medida que os produtores realizavam alguma imagem e traziam para o contexto da oficina para conversarmos, eu podia junto com eles estabelecer algumas regras de funcionamento do processo de criação — por exemplo, quando conversamos sobre questões éticas na escola e aquilo nos convocava a ter que criar uma regra de filmagem que não permitisse a identificação plena dos personagens. Buscávamos também compreender dispositivos de criação nos filmes de Coutinho. Isso direcionava o olhar e a percepção para uma relação específica com os filmes dele. Nosso intuito, em um dado momento, passou a tomar os filmes desse diretor como uma caixa de ferramentas, e, nos perguntávamos constantemente acerca dos desafios que surgiam: "Como será que Coutinho resolveria isso?".

Me lembro das tuas e de tantas outras queixas sobre como os professores, a direção e a coordenação não querem ouvir vocês. Veja você se isso pode ser entendido de outro modo a partir do documentário e de uma escuta do lugar. Para ajudar nessa percepção, seguem as palavras do próprio diretor: "Tem uma negociação de desejos ali." (Ibid., 246). Desejo já não mais como vontade, diríamos em coro como Deleuze e Guattari (2014), mas como acoplamento, corte e fluxo. Nesse sentido seria mais prudente dizermos que tem uma negociação de máquinas desejantes ali, pois é a partir do conjunto de engrenagens funcionando umas sobre as outras que podemos perceber melhor os processos em meio a cortes e acoplamentos. Nos parece muito simples isso, pois trata-se de não irmos pelo caminho do desejo como vontade individual daquelas pessoas, mas, ao contrário, de encarar a frase de Coutinho sob o aspecto conjuntivo da questão, desejo, portanto, como produção de algo (e não como falta). A todo momento são máquinas realizando acoplamentos, agenciamentos, cortes, emitindo fluxos, produzindo resíduos. As máquinas escolares e toda a sua produção, acoplada a máquina que filma e transforma-se em outra coisa. Dispositivos produzindo um outro fluxo com as imagens naquele lugar. Nos parece mais interessante pensar a negociação de desejos por aí, uma vez

que o cinema não surge como uma mera ferramenta de registro ou apaziguamento do cotidiano escolar, mas, como algo que em composição com a escola, transforma-se e age sobre si e sobre ela, ou como os próprios autores enfatizam de modo esclarecedor: "O desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada de modo que o produto é extraído do produzir" (DELEUZE, GUATTARI, 2014, p.43). Se há uma negociação de desejos ali, a partir dessa perspectiva só podemos concluir que são através de maquinações que nos permitem falar de um cinema e de uma escola em devir. Ainda que temporariamente — dado que as máquinas não são eternas e não implicam faltas —, é de processos que estamos falando, de processos produtivos.

Quando Cezar Migliorin (2015a) cita em seu livro algumas lições aprendidas com Alain Bergala, ele enfatiza quatro delas: 1) não se trata de colocar o cinema na escola pra dizer o que a gente ja sabe, pra fazer o que ele por ali já faz, mas de assumir que ele tem uma forma sensível e singular de operar com o real; 2) que a arte é anti-institucional, ou seja, bons filmes raramente são "corretos", político ou ideologicamente, assim, se desejamos o cinema na escola devemos assumir riscos com as imagens; 3) quando o cinema vira currículo, institucionaliza-se, ou seja, pode virar mais uma força repressiva e organizadora de hierarquias na escola; 4) o cinema na sala de aula não pode ter pressa.

Assumimos também como nossas essas quatro lições. Elas fazem parte das aprendizagens vividas no contexto dessa pesquisa. Isso não só confirma as lições de Migliorin (2015), mas se colocam como problemas necessários de serem enfrentados no âmbito da lei 13.006/14. Para além dessas já citadas, gostaria de colocar mais algumas que, em detrimento dessa pesquisa, podem sugerir movimentos a outros pesquisadores que também se aventurem com cinema na escola, são elas: 1) o cinema pode oferecer algum tempo livre para criar, e isso se dá quando ele não está incumbido de um objetivo específico. Isso, tendo em vista a oficina não como capacitação ou transferência de técnicas de produção audiovisual, mas como um lugar de trocas e

tensões. É onde buscamos acolher os acasos e compor com eles alguns processos criativos sem estarmos necessariamente presos a ter que cumprir algum cronograma previamente estabelecido. Isso se alia a lição de que não pode haver pressa, é preciso maturar os processos, deixá-los fluir. Nesse sentido é que vislumbramos algum tempo livre: tempo livre da organização escolar que engendra os processos de ensino e aprendizagem numa lógica já consagrada, tempo livre que permite vivermos os afetos escolares através do cinema.

Exatamente como quando você citou o exemplo de sair para a rua para fotografar. Você diz que estava aberto aos estímulos urbanos e que por isso criava. Propor outras formas de criar e de saber nos parece interessante como produção de um tempo outro na escola. 2) A produção de documentários não ameniza questões, ela instaura modos de existência que podem tensionar ainda mais aquilo que já incomodava de alguma maneira. Isso é interessante na medida em que dá vazão a urgência de questões que pautam a vida escolar, mas, que por vezes parecem obstruídas por outras forças — do controle, por exemplo. Entendo que a questão das regras já era algo que vibrava naquela escola, ela apareceu num momento da oficina exatamente por possibilitar uma possibilidade de ação.

3) A arte oferece uma saúde à educação escolar. Saúde decorrente da proliferação de outros modos de existência, ou seja, através dela fazer existir aquilo que antes não era possível existir. A arte contribui para ampliar as possibilidades de criação e pensamento no ambiente escolar. Bem, isso você consegue compreender muito bem, pois, a escola (pública sobretudo) tem se tornado um lugar de asfixia e controle. Veja por exemplo a atual política educacional orientada pelos princípios cristãos. Precisamos da arte para fazer disso material criativo, de modo a explodir qualquer forma de controle e submissão.

4) O cinema não pode estar a serviço de um povo suposto, pois, se for assim, entendemos que todos esses aprendizados decorrentes da pesquisa estarão impossibilitados de

existirem, uma vez que, nesse caso, basta adaptarmos o cinema para realizar aquilo que já sabemos e já queremos. O cinema e a escola na perspectiva que colocamos formam um povo sempre por vir. Essa é sacada, o lance que impulsiona uma outra perspectiva de educação pelas imagens.

Assim, para finalizar esta carta, e, talvez ter responder sua questão, assumo cinema e lugar a partir de suas composições temporárias, e, justamente por isso, parece-me perspicaz tomar a educação como experimentação, como processo. Processo que se abre para acolher e compor com toda a gama de riscos e aventuras, eis a potência da arte na escola com o cinema. Não falamos de um cinema para divertir, tão pouco de um cinema para educar. Não é sobre isso que este trabalho versa, mas, de negociações que permitem um cinema e uma escola instaurarem outros modos de existência (momentâneos), do atrevimento em experimentar sem saber onde vai dar. Assim se dá ação de ampliar o grau de realidade do lugar, pois fazemos passar da nuvem de virtualidades algo que antes não existia daquele modo, naquele contexto, naquela língua. Dessa maneira temos formado um povo. Pela não fixação e transferência de saberes. Temos apostado no agora e no por vir (sem desmerecer o que já foi feito). Cada nova existência instaurada tornando-se passagem para que outras possam povoar — dos alunos filmando, do filme produzido, das conversas em torno de algo que surgiu, de problemas sem prévia solução —, tornando-se uma incitação, uma sugestão ou germe de outra coisa, o fragmento de uma nova realidade futura que vem povoar a escola e o cinema. Povoamentos que nos forçam a buscar outras saídas, a ter que inventar formas de produzir com o mundo outros fragmentos de mundo. Isso coloca a necessidade de escutarmos as composições momentâneas que agem e transformam a vida escolar, de entrar em contato com esse mundo tornado sensível através das imagens, através de um treino e experimento com um tipo de escuta. Imagens que através da palavra filmada criam aberturas para uma audição até então inaudita. O cinema e a escola não a serviços de um povo suposto, mas formando um povo, sempre por vir. Eis a aposta que evocamos para que cinema e escola se conjuguem e continuem a ser experimentados de

múltiplas maneiras, por tantos outros habitantes da escola, em muitos lugares distintos, através de suas singulares formas de vida. Parafraseando Guimarães Rosa, filmar é muito perigoso, é o que eu digo, se for ... não há saber pronto, existe é homem humano. Travessia.

Um abraço daquele que aprende muito com você. Eduardo de Oliveira Belleza, professor de educação básica II da disciplina de História.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Milton José. CINEMA E TELEVISÃO: HISTÓRIAS EM IMAGENS E SOM NA MODERNA SOCIEDADE ORAL. In: FALCÃO, Antonio Rebouças. LiÇOES COM CINEMA. São Paulo: Fde, 1993. p. 129-144. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2017.

ARENDT, Hanna. Entre passado e futuro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. Trad. Mauro W. Barbosa.

ARTAUD, Antonin. A arte e a morte. Lisboa: Hiena, 1985. Trad. Aníbal Fernandes. Disponível em: Acesso em: 24 fev. 2017.

AS FORMAS DO SABER. [s.l.]: Sesc Tv, 2012. P&B. Disponível em: . Acesso em: 04 fev. 2017.

ASPIS, Renata Pereira Lima. Ensino de filosofia e resistência. 2012. 226 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas-sp, 2012.

AVELAR, José Carlos. O lixo na boca. In: OHATA, Milton (Org.). EDUARDO COUTINHO. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 536-541.

BARCELOS, PatrÍcia. IMAGEM-APRENDIZAGEM: experiências da narrativa imagética na educação. 2015. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unb, Brasília, 2015.

BARRA, Regina Ferreira. CINEMA E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO. 2015. 226 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufrj, Rio de Janeiro, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. A modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Tradução de Plínio Dentizien.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1993. Em Obras Escolhidas.

BERG, Jordana. Quase Tudo Monta. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 348-356.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro da escola. Rio de Janeiro: Booking; cinead-lise-fe/ufrj, 2008. 210 p. Adriana Fresquet (org).

BERNADET, Jean-claude. Jogo de Cena. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 627-635.

BOUGUE, Ronald. Por uma teoria deleuzeana da fabulação. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Org.). Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e .... Campinas: Alb; de Petrus; Cnpq, 2011. p. 17-36.

BOTELHO, Marina Alvarenga. POR UMA PEDAGOGIA DO OLHAR: O CINEMA BRASILEIRO COMO POSSIBILIDADE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufla, Lavras, 2014.

BOUGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Org.). Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e .... Petrópolis: de Petrus e Alii Editora, Cnpq, 2011. Cap. 2. p. 17-36.

BRUZZO, Cristina. O cinema na escola: o professor, um espectador. 1995. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 152p.

CONTRACAMPO. Sobre Edifício Master. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 283-298.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridades. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Couinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 21-48.

COUTINHO, Eduardo (Comp.). Grande Sertão Veredas: Eduardo Coutinho sobre Guimarães Rosa. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BSOQ7wAdSF8>. Acesso em: 03 jun. 2017.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: 34, 1992. Tradução de Peter Pál Pelbart.

DELEUZE, Gilles. Foucault. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. 1999. Palestra, Edição brasileira: Folha de São Paulo, trad: José Marcos Macedo. Disponível em: <http://www.lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o ato de criao - gilles deleuze.pdf>. Acesso em: 27 jun. 1999.

DELEUZE, Gilles. Spinoza: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. Bergsonismo. São Paulo: 34, 2012. Trad. Luiz B.L. Orlandi.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Tradução de Julio Catañon Guimarães.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2. São Paulo: 34, 2012. (Vol.5). Peter Pál Pelbart, Janice Caiafa.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1. São Paulo: 34, 2014. 558 p. Luiz B. L. Orlandi.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? São Paulo: 34, 2010. 272 p. Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Atlas ou a gaia ciência inquieta: o olho da história; 3.. Lisboa: Kky + Eaum, 2013. Trad.Renata Correia Botelho e Rui Pires Cabral.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autentica, 2009. 104 p.

EDUARDO Coutinho 7 de outubro. Direção de Carlos Nader. São Paulo: Já Filmes, 2013. P&B.

FASANELLO, Marina Tarnowski. CINEMA, LITERATURA ORAL E PEDAGOGIA DA CRIAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO “A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM”. 2013. 159 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufrj, Rio de Janeiro, 2013.

FERRETTI, Celso João. O FILME COMO ELEMENTO DE SOCIALIÇÃO NA ESCOLA. In: FALCÃO, Antonio Rebouças; BRUZZO, Cristina. LIÇOES COM CINEMA. São Paulo: Fde, 1993. p. 109-128. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2017.

FONSECA, Danuza de Oliveira. CINEMA, FORMAÇÃO DE SI E DO MUNDO: O QUE PODE O CINEMA?. 2015. 73 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufes, Vitória, 2015.

FRANCO, Marília da Silva. A NATUREZA PEDAGÓGICA DAS LINGUAGENS AUDIOVISUAIS. In: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina. LIÇOES COM CINEMA. São Paulo: Fde, 1993. p. 15-34.

FRESQUET, Adriana Mabel. O projeto Cinema para Aprender e Desaprender. LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO, CINEMA E AUDIOVISUAL FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: . Acesso em: 04 mar. 2017.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. Cinema e Educação: A lei 13.006. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. 216 p. Disponível em: Acesso em: 04 maio 2016.

GALLO, Silvio. EM TORNO DE UMA EDUCAÇAO MENOR. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p.169-178, jul. 2002. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194>. Acesso em: 03 fev. 2017.

GALLO, Silvio. As multiplas dimensões do aprender ... disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf Acessado em 23/02/2017.

GARCIA, Janaina Pires. Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola de Cinema no CAp/UFRJ. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de EducaÇÃo, Ufrj, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: Acesso em: 14 fev. 2017.

GODINHO, Ana. Linhas do Estilo: Estética e Ontologia em Gilles Deleuze. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2007. 252 p.

GOMES, Alessandra. POÉTICAS, CINEMA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM COM CINEMA NA ESCOLA. 2015. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufscar, São Carlos, 2015.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. ENTRE IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA, MOVIMENTANDO O PENSAMENTO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2015. 238 f. Tese (Doutorado) - Ufes, VitÓria, 2015.

GUATTARI, Félix. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

GUIDOTTI, Flávia Garcia. Do intolerável ao impensável: POTÊNCIAS EDUCATIVAS DE UM CINEMA CRUEL. 2013. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufpel, Pelotas, 2013.

GUIMARÃES, Tatiana Contreiras e Thayz. Os segredos e os novos modelos de negócio que estão por trás da explosão dos youtubers. 2016. Revista eletrônica Filme b. Disponível em: Acesso em: 03 fev. 2017.

KLEE, Paul. Escritos sobre arte. Lisboa: Cotovia, 2001.

LANZA, Renata. CONJUNÇÕES ENTRE ESCOLA E CINEMA: pesquisa-intervenção em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2015. 136 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? : a dimensão normativa dos estudos sobre ciência. 2004. Tradução de Gonçálo Praça. Disponível em: <https:// pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2011/02/latour_2008_como-falar-do-corpo-a-dimensao-normativa-dos-estudos-sobre-a-ciencia_bookchapt.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

LEÃO, Izabel. Encontro de psicanálise reflete sobre o poder da imagem no mundo contemporâneo. 2015. Disponível em: Acesso em: 03 jan. 2017.

LEITÃO, Thiago Stivaletti e Gustavo. Novos caminhos do VOD. 2016. Revista eletrônica Filme b. Disponível em: Acesso em: 03 mar. 2017.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTRODUÇÃO AO CINEMA NA ESCOLA. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de EducaÇÃo, Ufrj, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2017.

LIMA, Eliana Kiara Viana. LITERACINESE OU DA ESCRITA LITERÁRIA. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufsm, Santa Maria, 2015.

LINS, Consuelo. O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LINS, Consuelo. O cinemade Eduardo Coutinho: entre o personagem fabulador e o espectador-montador. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 375-387.

LISPECTOR, Clarice. Evolução de uma miopia. In: LISPECTOR, Clarice. Clarice na cabeceira. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 235-244.

LUIZ, Antonio Carlos Amâncio Hadija Chalupe; Eliany Salvatierra; Fabián Rodrigo Magioli

Núñez;joão et al. Novos desafios frente à lei 13.006/14. In: FRESQUE, Adriana Mabel;

MAIDENTRIP. Direção de Jillian Schlesinger. Produção de Jillian Schlesinger, Emily Mcallister. Roteiro: Laura Dekker, Jillian Schlesinger, Penelope Falk. Eua: Jillian Schlesinger, 2013.

MASSEY, Doreen. Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p. Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert.

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

MENOTTI, Gabriel. Através da Sala Escura: Espaços de exibição cinematográfica e vjing. São Paulo: Intermeios, 2012. 108 p.

MESQUITA, Cláudia. Fé na lucidez. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Couinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 237-250.

MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente Cinema: Educação, Política e Mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015a. 208 p.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e Educação: A lei 13.006. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015b. p. 27-31.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. Disponível em: <http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>. Acesso em: 16 abr. 2017.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. UMA EDUCAÇÃO DO OLHO: AS IMAGENS NA SOCIEDADE URBANA, INDUSTRIAL E DE MERCADO. 2001. Cadernos Cedes, ano XXI, no 54. Disponível em: Acesso em: 04 out. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. Nietzsche: Os Pensadores. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 427 p. Gérard Lebrun, Rubens Rodrigues Torres Filho.

NOVAES, Ivan Luiz; LOUIS, Roland. A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA UMA PESQUISA SOBRE A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia M. (Org.). EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Pesquisas cientÍficas e tecnológicas. Salvador: Edufba, 2009. p. 41-62. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. Pro-posições, [s.l.], v. 20, n. 3, p.17-28, 05 dez. 2009. Fap UNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072009000300002. Disponível em: Acesso em: 05 jan. 2017.

OLIVEIRA, Jônatas Kerr de. A nova ordem digital no cinema: Como a internet e as mídias digitais têm transformado a forma como os filmes são produzidos, distribuídos e consumidos. 2008. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

ORLANDI, Luiz B. L.. Um gosto pelos encontros. 2014. Disponível em: <http://deleuze.tausendplateaus.de/wp-content/uploads/2014/10/Um-gosto-pelos-encontros-Artigo-de-Luiz-Orlandi1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ORLANDI, Luiz B. L. Deleuze: entre caos e pensamento. In: AMORIN, Antonio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de (Org.). Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e .... Petrópolis, Rj: de Petrus e Alii Editora, Cnpq, 2011. p. 145-154.

PELBART, Peter Pál. O avesso do niilismo: Cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1, 2013. 345 p.

PINTO, Tatiane Mendes. CINEMA E EDUCAÇÃO: ENTRE O EU ESTÉTICO E O NÓS POLÍTICO Uma análise de experiências sensíveis a partir do projeto Cinema para Todos. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Uff, Niterói, 2015.

PREVE, Ana Maria Hopers. Perder-se: experiência e aprendizagem. In: CAZETA, Valéria; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. de. Grafias do espaço: Imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas-sp: Alínea, 2013. Cap. 12. p. 257-277.

RAMIA, Maria Campaña. Não quero saber como o mundo é, mas como está. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 307-324.

RANCIÈRE, Jacques. El espectador emancipado. Buenos Aires: Bordes Manantial, 2010. Disponível em: Acesso em: 27 nov. 2016.

RANCIÈRE, Jaques. Povo ou Multidões? Urdimento, Florianopolis, v. 1, n. 15, p. 61-66, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/348>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ROCHA, Antônio Penalves. O FILME: UM RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA HISTÓRIA? In: REBOUÇAS, Antonio Falcão; BRUZZO, Cristina. Lições com cinema. São Paulo: Fde, 1993. p. 69-86.

RODRIGUES, Cacilda da Silva. AS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O CINEMA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DE POÇOS DE CALDAS/MG. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Uemg, Belo Horizonte, 2015.

SAVIANI, Dermeval. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 2005. Disponível em: Acesso em: 13 fev. 2017.

SEXTA FEIRA. Para Sexta Feira. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 223-230.

SILVA, Nadia Massagardi Caetano da. CRIAÇÃO E(M) EDUCAÇÃO: QUANDO A MÁGICA ACONTECE. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de EducaÇÃo, Unicamp, Campinas, 2015.

STECZ, Solange Straube. CINEMA E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ?AUDIOVISUAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CURITIBA. 2015. 255 f. Tese (Doutorado) - Ufscar, Sao Carlos, 2015.

TOMAZI, Gustavo Machado. AUDIOVISUAL PARA A EDUCAÇÃO: OFICINAS DE CINEMA DE ANIMAÇÃO TEMÁTICAS INCLUSIVAS. 2015. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.

VILAÇA, Sérgio Henrique Carvalho. INCLUSÃO AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO A Experiência do Projeto Horizontes Periféricos. 2013. 352 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes, Escola de Belas Artes da Ufmg, Belo Horizonte, 2013.

XAVIER, Ismail. O jogo de cena e as outras cenas. In: OHATA, Milton (Org.). Eduardo Coutinho. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 604-626.

ZOURABICHIVILI, François. Deleuze e o Possível: Sobre o Involuntarismo na Política. In: ALLIEZ, Éric. Gilles Deleuze: Uma Vida Filosófica. São Paulo: 34, 2000. p. 333-355. Ana Lúcia de Oliveira.

ANEXO

Eduardo Coutinho no Sangue Latino

Aqui ele Coutinho se põe a falar sobre a morte, a memória e o cinema como forma de conhecer o outro, tudo isso de um modo muito poético e crítico em relação ao papel da arte.

<https://www.youtube.com/watch?v=P74JT7jMURg> Acessado em 03/04/2015

Íntegra da conversa com Eduardo Coutinho na PUC-SP em 27/04/2012

Apesar de longa, a conversa aqui se mostra importante para conhecimento de alguns dos princípios do trabalho desse diretor, sobretudo sobre a fala na entrevista, a verdade da filmagem e a ética que ele tenta imprimir em seus filmes

<https://www.youtube.com/watch?v=eLSMA4qZm34> Acessado em 02/06/2015

Alberto Dines entrevista Eduardo Coutinho- Observatório da Imprensa

A tv, o cinema, a vida cotidiana, a cultura de massa, direitos de imagem, e outras coisas interessantes que permitem uma reflexão sobre a força das imagens na sociedade.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZRY8hyffUgA> Acessado em 05/06/2015

Grande Sertão Veredas: Eduardo Coutinho sobre Guimarães Rosa

Ótima conversa no ambiente de trabalho de Coutinho que pode fornecer indícios de sua biografia, a relação entre a palavra e o ato de fala de um jeito que se perdeu. A relação com a literatura de Guimarães nos permite conexões em torno da escrita e da filmagem como formas de fabular o mundo.

<https://www.youtube.com/watch?v=BSOQ7wAdSF8> acessado em 22/07/2015

Visões do Documentário - Eduardo Coutinho - parte 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09,10, 11, 12, 13 e 14

Conversa realizada a partir de filmes de Coutinho. Fala de Theodorico o Imperador do Sertão, Boca de Lixo, Edifício Master, Peões, O fim e o princípio, Jogo de cena, falando sobre a arte do encontro, montagem, direito de imagem, o que é documentário, critérios de pesquisa, o encontro, a alteridade, regras de filmagem, efeito ficcional na realidade, etc.

<https://www.youtube.com/watch?v=hneAOHHCszA> Acessado em 10/08/2015

Entrevista Eduardo Coutinho - Programa de frente com Gabi

A conversa acerca da tv brasileira, o documentário como forma de intervenção no mundo e os critérios sobre filmagem.

<https://www.youtube.com/watch?v=VhKPsqQnM2U> Acessado em 22/08/2015.