

**O CINEMA COMO MÁQUINA DE GUERRA: potência inventiva para expansão de uma vida bonita nas escolas públicas**

**CINEMA AS A WAR MACHINE: inventive power to expand a beautiful life in public schools**

**EL CINE COMO MÁQUINA DE GUERRA: poder inventivo para expandir una vida hermosa en las escuelas públicas**

**Resumo:** O artigo deriva de movimentos de pesquisas que pensam a força do cinema no cotidiano escolar em redes de conversações. Em meio a formas centralizadoras de gestar currículos que almejam modelizar e padronizar as escolas, o texto apresenta possibilidades de fugas criadoras por meio do encontro entre estudantes e professoras com as imagens cinematográficas. Objetiva apresentar os potenciais estéticos, ético-políticos e os movimentos de invenções curriculares e de *aprendizagensensino* disparados nos encontros com as imagens fílmicas. Para tanto, utiliza a cartografia como tática metodológica, buscando capturar os efeitos de pensamentos que emergem pela experimentação educacional com o cinema. Realizados em escolas públicas da educação básica de Vitória/ES, argumenta que os encontros com as imagens cinematográficas em processos de formação no cotidiano escolar tornam-se “máquinas de guerra” que violentam o pensamento e forçam a diferenciação, impulsionando a constituição de corpos coletivos que invocam novos movimentos curriculares e criam sentidos para os processos de aprender ensinar. A potência das imagens atua como forças que rompem as tentativas de centralização nas decisões curriculares, agindo como vetor de desterritorialização que expande as dimensões ético-político-estéticas dos conhecimentos, em direção a uma vida inventiva que não se deixa apequenar, mas que se mobiliza pelas afecções dos corpos-pensamentos, fazendo circular uma multiplicidade de saberes e de culturas na afirmação de uma vida bonita.

**Palavras-chave:** Currículos. Cartografia. Cinema.

Recebido em: 14/09/2021

Alterações recebidas em: 13/11/2021

Aceito em: 19/11/2021

**Publicação em: 22/12/2021**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n3.60860

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Sandra Kretli da Silva**

Doutora em Educação

Professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: [sandra.kretli@hotmail.com](mailto:sandra.kretli@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9800-6192>

**Ana Cláudia Santiago Zouain**

Mestra em Educação

Doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: [aninhazouain@gmail.com](mailto:aninhazouain@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0388-7551>

**Nathan Moretto Guzzo Fernandes**

Mestre em Educação

Professor da Rede Pública Estadual de Ensino em Vitória/ES, Brasil.

E-mail: [nathanmoretto1@hotmail.com](mailto:nathanmoretto1@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9541-9370>

**Como citar este artigo:**

SILVA, S. K; ZOUAIN, A. C. S; FERNANDES, N. M. G. O CINEMA COMO MÁQUINA DE GUERRA: potência inventiva para expansão de uma vida bonita nas escolas públicas. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 3, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n3.60860>.

**Abstract:** The article derives from research movements that consider the strength of cinema in everyday school life in conversation networks. Amid centralizing forms of managing curriculum that aim to model and standardize schools, the text presents possibilities for creative escapes through the encounter between students and teachers with cinematographic images. It aims to present the aesthetic, ethical-political potentials and the movements of curricular inventions and teaching learning triggered in the encounters with film images. To do so, it uses cartography as a methodological tactic, seeking to capture the effects of thoughts that emerge from educational experimentation with cinema. Carried out in public schools of basic education in Vitória - ES, it argues that the encounters with cinematographic images in training processes in everyday school life become "war machines" that violate thought and force differentiation, boosting the constitution of bodies collectives that invoke new curricular movements and create new meanings for the processes of learning to teach. It concludes that the power of images acts as forces that break with attempts to centralize curriculum decisions, acting as a vector of deterritorialization that expands the ethical-political-aesthetic dimensions of knowledge, towards an inventive life that does not allow itself to be belittled, but which is mobilized by the affections of thought-bodies, circulating a multiplicity of knowledge and cultures in the affirmation of a beautiful life.

**Keywords:** Curriculum. Cartography. Cinema.

**Resumen:** El artículo deriva de movimientos de investigación que consideran la fuerza del cine en la vida escolar cotidiana en redes de conversación. En medio de formas centralizadoras de gestión curricular que apuntan a modelar y estandarizar las escuelas, el texto presenta posibilidades de escapes creativos a través del encuentro entre estudiantes y docentes con imágenes cinematográficas. Tiene como objetivo dar a conocer las potencialidades estéticas, ético-políticas y los movimientos de invenciones curriculares y enseñanza aprendizaje que se desencadenan en los encuentros con las imágenes cinematográficas. Por tanto, utiliza la cartografía como táctica metodológica, buscando captar los efectos de los pensamientos que surgen de la experimentación educativa con el cine. Realizado en las escuelas públicas de educación básica de Vitória - ES, sostiene que los encuentros con las imágenes cinematográficas en los procesos de formación en la vida escolar cotidiana se convierten en "máquinas de guerra" que violan el pensamiento y fuerzan la diferenciación, impulsando la constitución de cuerpos colectivos que invocan nuevas formas curriculares. movimientos y crear nuevos significados para los procesos de aprender a enseñar. Concluye que el poder de las imágenes actúa como fuerzas que rompen con los intentos de centralizar las decisiones curriculares, actuando como un vector de desterritorialización que expande las dimensiones ético-político-estéticas del conocimiento, hacia una vida inventiva que no se deja menospreciar, pero que es movilizado por los afectos de los cuerpos-pensamientos, que hacen circular una multiplicidad de conocimientos y culturas en la afirmación de una vida hermosa.

**Palabras clave:** Currículum. Cartografía. Cine.

## 1 INTRODUÇÃO: as imagens-cinema entram em cena...

— O pessoal me chama Russo, como podia me chamar Conde, Piolho. Que importa o nome? Eu morri. (Personagem sem nome. Filme: *Topografia de um desnudo*. Direção: Teresa Aguiar, 2010).

No filme brasileiro *Topografia de um desnudo*, o personagem-mendigo (sem nome, interpretado pelo ator Lima Duarte), morador das ruas, se questiona repetidas vezes durante o longa-metragem: “que importa o nome?”. O filme remonta à operação de extermínio de mendigos no Rio de Janeiro como necropolítica higienista urbana para receber a visita da rainha da Inglaterra, Elizabeth II. Em alguns momentos, imagens e narrativas são deslocadas desse cenário principal para levantar um outro problema: o mendigo que não tem nome? Não quer dizer o nome? Não se lembra?

A questão colocada como problema no filme nos põe a pensar um arco de lances, tais quais: a) o nome como identidade talvez não tenha mais importância para um indivíduo cuja condição de abandono e penúria social é tamanha que não lhe outorga qualquer benefício ter seu nome identificado; b) o esquecimento do nome pode significar um modo de abandonar o passado, portanto, a história que já não encontra eco no presente; c) a fuga da codificação nominal se apresenta como tática que permita fazer

travessias nômades sem ficar preso a uma imagem construída e a um território marcado.

A questão elevada no filme nos empurra para uma imagem de identificação, um desejo de classificação, um rosto, posto que a escolha de um nome traz consigo um conjunto de significações que montam uma imagem. Além dos registros documentais, fixam uma identidade, sobre a qual cada um constrói uma história.

Apesar de nos identificar e individualizar, o nome é apenas uma das muitas marcas que nos constituem. Ao longo de nossas existências, vamos compondo outras histórias, porque temos sempre novas possibilidades de experienciar a vida. Nesse sentido, podemos nos desterritorializar de uma identidade prévia, de um rosto<sup>1</sup> ou de um nome. Para isso, talvez fosse necessário um recuo estratégico sobre o desejo de classificar para lançar uma pergunta quase que nietzschiana que o filme evoca: “para que e por que o nome?”

Grosso modo, ninguém se resume a um nome. Melhor seria pensar o nome como o início de um projeto ou de um bordado que vai perfazendo caminhos, congregando sentidos, criando formas, que, por sua vez, vão se desfazendo e refazendo ao longo dos trajetos que percorrem. Amorim e Simonini (2020, p. 213) indicam que

[...] ao longo de nossas existências nos compomos em um emaranhado de outras histórias — que narramos e pelas quais somos igualmente narrados — que ganham sentido e consistência nos espaços cotidianos em que estamos imersos. É, pois, narrando as nossas próprias histórias na interrelação com outras tantas que nos são contadas em diferentes dimensões do viver, que atribuímos sentido aos mundos pelos quais transitamos e, conseqüentemente, sentidos a nós mesmos. É, pois, junto às narrativas que outras tramas-existências emergem, enriquecendo e/ou empobrecendo um mundo que surge inseparável dessas mesmas narrativas tecidas nos mais diversos convívios sociais.

Desse modo, se decidimos assumir que o mundo não é algo dado e acabado, mas em constante transformação, as imagens e as narrativas, estando inseparáveis desse mundo, têm o potencial de fabricar a realidade e produzir sentidos, pois “[...] a realidade se configura não como um estado de verdade absoluta, mas como uma contínua montagem a sempre (re)abrir maneiras de sentir e pensar” (AMORIM; SIMONINI, 2020, p 216). No caso particular do cinema, abre a possibilidade de pensar e criar mundos por meio de imagens e narrativas em movimento.

Em tempos de necropolíticas ativas como os nossos, o filme escolhido para abrir este texto produz uma violência no pensamento que nos faz questionar a miséria, a violência, o abandono, a injustiça social, bem como políticas e práticas racistas, fascistas que incessantemente têm buscado apagar a diferença e os diferentes, produzir desesperança, sofrimento, diminuição da vida e anulação da alteridade — política de morte. De outro lado, o filme apresenta também a solidariedade que há entre os moradores de rua e, ao expor outro modo de estar na cidade, abre fissuras para pensar as possibilidades de desterritorialização dos padrões determinados do que seria uma vida-currículo-escola ideal: disciplinada, codificada, fixada.

A força dessa e de outras imagens-filme tem nos impulsionado a ponderar sobre o imenso potencial que o cinema, como signo artístico, pode ter na educação: para problematizar as docências, as infâncias, os processos de aprendizagem, os currículos e para pensar novas experimentações curriculares e modos de ser e de estar no mundo.

Desejamos fazer uma aproximação, uma articulação, um flerte, entre a força artística das imagens cinematográficas e a força das composições escolares na educação básica, pois, no mundo atual, somos bombardeados a todo tempo por imagens e estamos cercados de imagens por todos os lados. Imagem-

<sup>1</sup> Para Deleuze e Guattari (1996, p. 36), “[...] o rosto escava o buraco de que a subjetivação necessita para atravessar”. Constitui uma máquina abstrata de rostidade. Que rosto e rostificação as escolas e o mundo querem produzir?

percepção, imagem-pulsão, imagem-afecção, imagem-ação, imagem-reflexão, imagem-relação... Imagens. Entre imagens-cinema e imagens-escola, pretendemos fugir das representações-clichês e ir ao encontro de novas sensações, emoções, pulsações e vibrações, criando assim outras formas de expressão e novos modos de aprender e de ensinar, de fazer pesquisas, currículos e educação.

Pretendemos defender que o uso<sup>2</sup> de imagens cinematográficas na educação, quando colocadas em redes de conversações, pode propiciar uma experiência ético-política, estética e filosófica que possibilita a violência no pensamento, desestabilizando verdades, crenças, poderes e certezas; ainda libera forças intensivas e ativas para o agenciamento de desejos e de composições que expandem os processos de resistências às tentativas de padronização curricular e mobilizam as inventividades cotidianas.

Desta maneira, não adotamos um modo “habitual” ou “tradicional” de trabalhar o cinema na escola. Modo que direcione seu uso para a transmissão/reprodução de um conteúdo, como recurso facilitador da aprendizagem; que apela somente ao reconhecimento automático e/ou estimulam processos cognitivos; para pura contemplação ou representação de um lugar. Porquanto, entendemos que conceber o cinema como algo que é apenas exibido (comunicado, transmitido), como se a arte não exigisse um ligeiro deslocamento da própria linguagem para conseguir expressar algo novo (criação), acaba por limitar outras possibilidades de pensá-lo no cotidiano escolar.

Portanto, aliamos-nos a filosofia da diferença, apostando no “uso” criativo do signo artístico do cinema, pois importa usar imagens que auxiliem em processos que movimentam o pensamento, ultrapassando o hábito, os clichês. Nesta perspectiva, criadora, experimentar as diferentes linguagens é abrir possíveis modos de expressar o mundo, expandindo aprendizagens. Trata-se de fazer emergir linhas de fuga, que possibilitem fugir de territórios fixados ou que os desloquem para lugares ainda não conhecidos, produzindo uma multiplicidade de sentidos, pois a experimentação educacional é algo que acontece, vibra, que treme e que faz pensar além de apenas registrar, medir, descrever e conhecer.

Evidentemente a escolha pelo cinema e sua apropriação pela educação não é ao acaso. Ela se justifica pela importância que o bloco audiovisual vem tomando no ensino e na vida das pessoas, em que o cinema é o carro chefe. Por isso, é importante investigar as múltiplas relações que já existem entre as práticas docentes-discentes e a linguagem do cinema, para vislumbrar novos usos do cinema na educação. Tais usos possibilitarão ultrapassar as clivagens de processos de aprendizagem que sejam apenas cognitivos, para que façam fluir novos modos de se relacionar com as imagens-filme no cotidiano escolar.

Essa justificativa se tece em meio às tentativas de centralização curricular de modelizar e padronizar as escolas, os professores, as crianças e os jovens. O nosso argumento neste texto se dá nos/com os encontros com as imagens em processos formativos, ao produzirem movimentos de pensamento que rompem os mecanismos de aprisionamento, abrindo linhas de fuga para a expansão dos processos de criação coletiva.

O cinema, como apresentamos na abertura deste texto, não apenas exibe imagens, mas principalmente envolve-as num mundo, fazendo novas imagens para esse possível mundo, denominado imagem-tempo por Deleuze (2013). Quando afirmamos o potencial das imagens cinematográficas para movimentar o pensamento, não estamos querendo dizer que todas elas podem, do mesmo modo e na mesma intensidade, provocar deslocamentos. Aliamos-nos à obra *A imagem-tempo*, de Deleuze (2013), aponta para o conjunto das imagens-tempo como as mais potentes imagens para forçar o pensamento a uma diferenciação.

Diante de uma cultura educacional gerencialista, cada vez mais, conforme assevera Ball (2006), corpos performáticos vêm sendo fabricados: empenhados em desempenho, competitividade,

<sup>2</sup> O “uso” aqui é entendido, a partir de Certeau (1994, p. 190-191), como poética e criação. Buscamos nas imagens selecionadas uma concepção sublime do cinema, ou seja, “[...] o sublime constitui-se quando a imaginação sofre um choque que a leva ao seu limite e força o pensamento a pensar o todo como totalidade intelectual que ultrapassa a imaginação”.



qualificação e julgamento. Esses corpos agora produzidos são afetados pela dupla violência, a da lógica neoliberal e a violência narcísica, que afasta tudo aquilo que não é espelho: a alteridade. Tal fato bloqueia, desse modo, a possibilidade de uma experiência singular e essencial de relacionar-se com outros corpos que habitam de diferentes maneiras o território existencial e, com eles, aprender.

No contrafluxo, problematizamos de que modo o encontro com as imagens-filme no cotidiano escolar em redes de conversações podem perfurar essa lógica homogeneizante para fazer proliferar modos de aprender e ensinar no cotidiano escolar. Pode o uso criativo do cinema na escola transformar-se numa máquina de guerra no sentido de possibilitar a criação de outros currículos e potencializar a força do coletivo escolar em detrimento da lógica neoliberal individualizante?

Desse modo, interessa pensar o cinema no cotidiano escolar como vetor de força capaz de instaurar máquinas de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2012), como agente disruptivo, que tensiona as relações de saber e poder, proliferando novos currículos e conhecimentos; que desloca os processos de subjetivação em direção a uma multiplicidade de modos de existir, pois “[...] trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazer num combate incerto” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 202).

Toma-se como metodologia de pesquisa a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011), amparada na filosofia da diferença, em que cartografar é acompanhar a processualidade de linhas intensivas, linhas de vida. Apresentamos neste texto duas experimentações criativas com o cinema — experiências de pesquisas — que, ao se aventurarem por diferentes etapas da educação básica, expõem possibilidades de fugas à máquina sobrecodificante do Estado, que conjura as singularidades e inibe a potência criadora nas redes de conversações e ações complexas (CARVALHO, 2009) que habitam o cotidiano escolar através de seus os estudantes, suas professoras, os currículos e...

Vale ressaltar que as cartografias dos movimentos de pesquisa com as imagens cinematográficas em redes de conversações constituem-se espaços de trocas de experiências e de criação coletiva, pois as conversas mobilizadas pelas afecções das imagens mobilizam o pensamento e fazem o corpo-coletivo pulsar e vibrar, abrindo alas para uma multiplicidade de devires (SILVA; ZOUAIN; FERNANDES, 2020), afectos, saberes, linguagens e culturas circularem, ao provocar novos movimentos curriculares e outros possíveis para as escolas.

## 2 MOVIMENTO 1 – cartografias de uma experimentação: o cineclube na escola

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

Nesta primeira dobra, acompanhamos as atividades de um cineclube escolar — o Cineclube Valente<sup>3</sup> —, que atua com exposições mensais de filmes em uma escola pública da rede estadual de ensino, no município de Vitória/ES, e é composto por estudantes de ensino médio que são acompanhados por uma professora da escola.

No primeiro semestre de 2019, os integrantes do cineclube<sup>4</sup> decidiram coletivamente trabalhar com curtas-metragens desenvolvidos no estado do Espírito Santo, produzidos por realizadores capixabas,

<sup>3</sup> Durante os momentos que fomos convidados a acompanhar, buscamos compor com o cineclube e com a escola, auxiliando naquilo que estivesse ao nosso alcance. Desejávamos “re-forçar”, no sentido de colocar mais força nos movimentos tecidos no cotidiano escolar, pedindo licença ao entrar e ao sair agradecendo àqueles que são os atores e autores do cotidiano escolar.

<sup>4</sup> De modo bem resumido, os cineclubes se caracterizam por coletivos que se organizam a fim de criar exposições de filmes, com objetivo de assistir e refletir sobre o cinema e as questões que o filme evoca; sem fins lucrativos, as exposições são gratuitas, sempre seguidas de debates. Sendo espaços democráticos, são articulados de maneira horizontal, tanto durante a organização quanto nas discussões das percepções e questões que subjazem ao filme. O documentário *O que é cineclube?*, por meio de depoimentos de diversos cineclubistas, busca conceituar a atividade e toda sua gama de relações com a sociedade. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2mhYM-zm7tI&ab\\_channel=paocomovofilmes](https://www.youtube.com/watch?v=2mhYM-zm7tI&ab_channel=paocomovofilmes)

com o intuito de valorizar a produção cinematográfica local. Os estudantes possuem uma vasta rede de contatos com outros cineclubes capixabas e conseguem, por meio dessa rede, um leque invejável de produções cinematográficas nacionais e locais de alta qualidade que são compartilhadas. Apesar da qualidade dos filmes, dificilmente são exibidos nas grandes salas de cinema por não terem apelo mercadológico e apresentarem uma estética diferente dos filmes costumeiros.

A primeira exibição do ano de 2019 foi no mês de março. A mostra preparada foi intitulada *Por Elas* e teve como temática o Dia Internacional da Mulher e a relevância de discutir temas transversais que percorrem e atravessam o cotidiano dos jovens *dentrofora* das escolas. Os estudantes que compõem o cineclube nos contam que têm preferência por filmes de curta-metragem, em virtude do pouco tempo que lhes é oferecido para exibição e debate. O curta escolhido e o roteiro planejado para a exibição e para disparar as conversas tinham como intenção discutir questões sobre a desigualdade de gênero, o assédio e o machismo, presentes na escola e na vida dos estudantes.

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

O espaço cedido pela escola para a exibição é o mesmo onde acontecem as aulas de reforço do contraturno e que também serve de depósito de livros. O lugar é o mesmo, mas os agenciamentos são sempre outros, muitos, incontroláveis, intempestivos. Os alunos que chegavam iam ocupando as cadeiras de trás, dos lados, de maneira rizomática iam desmanchando e estabelecendo novos arranjos ao semicírculo que havia a princípio sido delineado por nós. São esses movimentos inesperados que possibilitam a invenção de uma vida que sempre se reinventa, que não se deixa engessar, pois nesse movimento deseja ser bonita e intensa.

Figura 1 – Exibição do curta metragem *Dentro de casa*



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Dirigido por Yasmin Nolasco, o curta-metragem *Dentro de casa* (2016), narra a história de um relacionamento abusivo, em que o marido, utilizando-se de uma série de estratégias de violências psicológicas, faz com que a esposa (Paula) fique reclusa dentro de casa, subjugada, sem poder comungar da vida social com suas amigas. Mascarado de obsessiva preocupação, o marido exerce forte controle sobre ela de modo misógeno, enquanto vive a vadiar pelas noites. Além do enclausuramento imposto à mulher, com frequência ele a desqualifica, deprecia, menospreza, destacando o adjetivo “doida”, atribuído diversas vezes à personagem pelo homem. No decorrer da história, a sucessão de acontecimentos nos leva a crer que o filme teria um desfecho trágico ou dramático, porém, em um

relance, a personagem cresce diante dos espectadores em sua luta contra um relacionamento machista/abusivo. Um livro de Simone de Beauvoir, emprestado por uma amiga, será agenciador de uma cisão. Ao lê-lo, Paula mobiliza forças para se rebelar diante daquilo que diuturnamente a aflige, esgotando sua vida, e rompe o relacionamento com o marido numa discussão fulgurante. Ele vai embora. Ela o abandona, como numa linha de fuga que corta o nó e cria novas possibilidades de percursos para ambos.

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

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

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

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

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

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

Após o final da apresentação do curta-metragem, os estudantes que conduziam a exibição do cineclubes abriram espaço para que os próprios estudantes apresentassem o que lhes afetou o filme; em seguida, mostraram alguns dados para apresentar estatísticas brasileiras sobre desigualdade de gênero, para fazer pensar com os demais um paralelo de problemáticas que tensionam o cotidiano das inúmeras redes nas quais transitam as mulheres-estudantes. Temas como a misoginia, as políticas de proteção à mulher, a violência doméstica, a desigualdade de gênero, o assédio foram bastante comentados durante as conversas. Seguem algumas narrativas de estudantes e professores naquele espaço-tempo de proliferação de vozes e sentidos múltiplos.

— O filme me fez pensar que tem mulheres que nunca ouviram falar sobre a Lei Maria da Penha. No passado, era muito normal essa violência. Existem muitas mulheres que denunciam, mas não é só a questão de denunciar, é preciso educar.

— As políticas de proteção à mulher e a lei Maria da Penha não protegem a mulher. O cara bate na mulher e não acontece nada.

— Aí depois é solto e mata logo (riso).

— Acontece muito e não só aqui no Brasil, mas em muitos países e não é engraçado! Tem alguns meninos que estão rindo, mas isso não é engraçado, são temas sérios que afetam as mulheres. A lei Maria da Penha é importante porque até então não havia nenhuma. Foi uma iniciativa, mas tem que melhorar muito. Mas não adianta só a lei, nós temos que pensar no que a gente faz na escola, o modo como nós agimos no dia a dia como sociedade.

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

— Alguns homens acham que estão acima das mulheres, como no filme que a gente viu, o homem prende a mulher dentro de casa e não deixa ela sair. Só que ela tem que ter o direito de sair, de viver. Eu gostei quando a amiga dela a ajudou a sair daquela situação de opressão, é importante nos ajudarmos. A mulher é livre! (DIÁRIO DE CAMPO<sup>5</sup>), (FERNANDES, 2019).

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

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

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

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

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

— Essa oficina tratou de assuntos muito importantes e presentes na sociedade, que infelizmente não ganham a atenção necessária. Eu achei que a oficina foi necessária para refletir sobre questões que afetam as mulheres e que muitas vezes não paramos para pensar no assunto, como que as “brincadeiras”

<sup>5</sup> As redes de conversações foram transcritas e arquivadas em diários de campo. As enunciações das crianças, dos jovens e das professoras apareceram engendradas no texto sem identificação e recuo.



de cotidiano nos afetam nos deixam constrangidas.

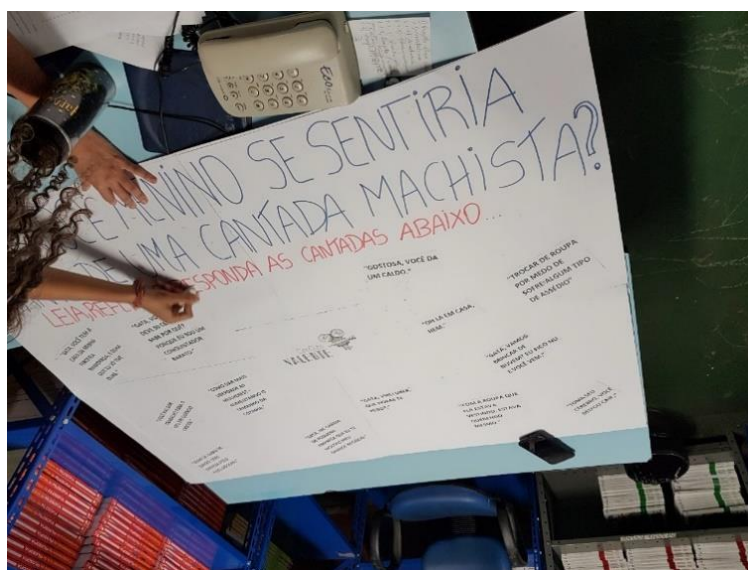
— A exibição foi necessária para fazer os meninos, mas também a gente, mulheres, pensarmos sobre como que a gente pode se ajudar. Me fez pensar que podemos nos expressar e falar de assuntos que ocorrem muito na sociedade.

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

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

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

Figura 2 – Cartaz – Dia Internacional da Mulher



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Para o final da exibição-oficina, os estudantes responsáveis pela condução evento prepararam uma segunda ação, em que um cartaz, com o título “como você menino se sentiria diante de uma cantada machista? Leia e responda as cantadas abaixo”, deveria ser preenchido com as respostas após as conversas. No entanto, devido ao avançar da hora, as conversas foram interrompidas pelo sinal do final da aula, pois a escola é ainda muito pautada pelo tempo que é cronológico, de modo que o cartaz foi deixado em um mural na escola. Perguntamos se eles ficaram chateados por não ter tido tempo para esta parte da oficina, mas, segundo uma das cineclubistas, “não tem problema, a oficina foi muito proveitosa, teve muita discussão, essa era a intenção. A gente preparou essa outra dinâmica caso a turma não interagisse durante a conversa, agora deixaremos exposto na escola, para quem mais quiser interagir”.

### 3 MOVIMENTO 2: na dança envolvente do devir-criança

Nesse movimento de pesquisa, embalamos no dançar dos corpos-pensamentos de crianças e professoras da Educação Infantil de um centro federal de ensino em Vitória/ES, no ano de 2018. Entramos em composição com uma turma de grupo 5 — crianças entre 5 e 6 anos de idade — e nos lançamos, com elas, ao devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

O devir-criança inventivo se tece em linhas de fuga para além de um pensamento dogmático e linear de uma educação hierárquica, desdobra-se pelas composições e criações coletivas de crianças e professoras em redes de afeto, impulsionando seus corpos vibráteis (ROLNIK, 2007) a fabularem diferentes imagens de currículos, de infâncias e de docências, de forma a colorir os processos de *aprendizagensensino* que são experimentados nos espaçostempos escolares.

Nesse sentido, imersos na força da infância potencializada nos encontros com as imagens-fílmicas, buscamos movimentar o pensamento de crianças e professoras em redes de conversações com as imagens cinematográficas do curta-metragem *Parcialmente nublado*, da Walt Disney/Pixar Animation Studios, de 2009.

A história do curta se passa em um céu-cenário entre nuvens, com cegonhas e animais fantásticos. Gus é uma nuvem cinza e solitária, especialista em criar filhotes de animais perigosos, como porcos-espinhos, animais que dão choques, entre outras peculiaridades. Suas criações requerem uma dedicação especial de sua cegonha — incansável — entregadora de bebês.

Fomos à sala de vídeo. As imagens-cinema invadiram aquele espaço e, com elas, os afetos pediram passagem (ROLNIK, 2007). Os corpos-pensamentos das crianças moviam-se no ritmo do filme, olhos atentos à tela, expressões de surpresa e espanto: “olha, tia! Uma enguia”. Assim, percorriam aquelas imagens em um tempo duração que dura e perdura nos corpos.

As redes de conversações não esperam o *play*, mas já estavam em composição antes mesmo do início do filme por entre risadas, silêncio, conversas, desejos, pausas, olhares, palmas e escutas sensíveis que se desdobravam naquele espaçotempo. As redes pulsam e impulsam, cheias de vida, em meio à força da infância fabuladora que cria processos insurgentes e à força das imagens-cinema que potencializam o pensamento em devir:

- Tia, as nuvens de cima faziam animais fofinhos, gato, cachorro...
- E a nuvem de baixo fazia animais mais perigosos.
- Ela fez um jacaré, um bode e no final um peixe que dava choque...
- Era uma enguia!
- Mas a cegonha desistiu de entregar os animais daquela nuvem? (perguntou a professora).
- Não... Ela vestiu uma armadura de futebol americano.
- Porque aquela nuvem não conseguia fazer animais fofinhos, então ela só fazia animais diferentes.
- E o diferente é ruim? (insistiu a professora).
- Não. O diferente é quando uma pessoa não está reconhecendo direito.
- Mas, eu acho que aquela nuvem que fazia os animais perigosos era a mais importante.
- Por quê? (quis saber a professora movida pelas conversações).
- Porque ela era nuvem de chuva! Ela chove para as plantas.
- É verdade! Quando ela chorou, começou a chover.
- A nuvem chorou, ficou feliz, ficou brava... Ela teve várias emoções.
- Igual a gente (Diálogos entre crianças e professora, DIÁRIO DE CAMPO, 2018), (ZOUAIN, 2019).

Assim, movidos pela afirmação de uma vida bonita com o pensamento infantil, apostamos em uma educação da diferença, na qual o diferente ocorre quando não reconhecemos direito, quando insurgimos em meio aos processos de reprodução do pensamento e buscamos outros modos de ser/fazer/pensar a escola, quando inventamos processos aprendentes não padronizados e “reconhecíveis”, quando lançamo-nos na produção de imagens escolas não consolidadas, buscando o diferente de uma vida potente e fabuladora.

Figura 3 – As redes de afetos que movem os corpos de crianças no encontro com o cinema



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Reafirmamos a força das imagens-cinema em composição com as imagens-escola, ao passo que sacodem nossos corpos-pensamentos a vibrarem por entre as linhas duras e petrificantes das imposições curriculares e linhas outras de possibilidades, moleculares e flexíveis, que emergem em nossas escolas. Buscamos, portanto, algo que nos toca, nos atinge, nos tira do repouso. “Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” (KASTRUP, 2007, p. 19).

Movidos pelas intensidades do toque no encontro com as imagens de *Parcialmente nublado*, problematizamos o pensamento dogmático de uma educação que tenta aprisionar a vida e diminuí-la em formas “con-formadas” de subjetivação, pois sabemos que o pensamento é da ordem do acontecimento (DELEUZE, 2015), intempestivo, irreverente, que nos atravessa em múltiplas formas de expressão.

Para a concepção de infância, na perspectiva da filosofia da diferença pela qual somos atravessados, a criança habita um tempo outro, tempo devir que não se pode controlar, “habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo. O devir-criança é durativo e não sucessivo” (KOHAN, 2010, p. 132). As crianças produzem linhas de fuga na tessitura da escola como lugar de vida e de invenção.

Na dança dos corpos-pensamentos infantis, compomos imagens de educação, abertas aos campos dos possíveis, fortalecidas por docências inventivas e por processos curriculares como acontecimentos. Percorremos os diferentes embalos fabuladores em “[...] movimentos dissimiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação [...] que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado” (KOHAN, 2010, p. 132).

Portanto, por entre as linhas de vida e de invenção das imagens cinematográficas em redes de conversações com crianças e professoras, deslocamos os territórios habitados de uma educação veraz pelas forças crianceiras de uma educação da diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: aberturas e virtualidades na invenção de uma vida bonita nas escolas

Lapoujade (2017) alerta que há sempre aberturas desenhadas pelos virtuais, mas raros são aqueles que as percebem e buscam composição. Nas nossas pesquisas com os cotidianos das escolas, fazendo usos dos signos da arte do cinema para movimentar o pensamento e desestabilizar as “verdades” pensadas para a educação, desejamos explorar todas as aberturas e virtualidades para transformá-las em uma experimentação criadora.

Como afirma Zourabichvili (2016, p. 147), a arte do cinema “[...] conserva o acontecimento, não como sentido em conceitos, mas como sensação em perceptos e afetos”. Em redes de conversações com professoras e estudantes, percebemos que os sentimentos e as emoções que emergem no/do encontro com as imagens dos curtas e das animações são pensamentos que fazem jorrar as diferenças. Em participação coletiva as “artes de fazer e de nutrir” que se constituem nos cotidianos das escolas (SILVA, 2015) são compartilhadas e, assim, diferentes modos de existências, subjetividades alternativas, novas maneiras de *pensar/fazer* docências e aprendizagens que não se deixam aprisionar em um único modelo, são inventadas e transformadas em resistências – práticas políticas curriculares.

Em processos indissociáveis de desterritorialização e de reterritorialização, o coletivo vai desvelando os seus preconceitos, problematizando as políticas de regulação que tentam modelar as suas vidas com políticas de avaliação. Assim, começam a entrar em conexão com os processos inventivos do cotidiano escolar — força que movimenta a escola na arte de fazer e de viver uma vida bonita. Essa vida nômade e andarilha se inventa cotidianamente em agenciamentos coletivos de enunciação, instaurando máquinas de guerra que tencionam as redes de poderes e de saberes, para movimentar os diferentes modos de existências.

Consideramos que o encontro com as imagens cinematográficas em redes de conversações inaugura novas potências para o encontro entre cinema e escola, assumindo-os como multiplicidades, algo em aberto, em devir. Ao remarmos contra a onda homogeneizante de práticas pedagógicas e do controle da potência criadora dos estudantes e professores, foram criadas possibilidades de fluxos de pensamento, potencializados por processos de aprender e ensinar que evocam a necessidade da reflexão e criação.

As experimentações aqui apresentadas apontam que o “uso” do cinema na escola pode ser outro – e com ele os currículos, as aprendizagens – são arrastados para serem outros, muitos, múltiplos. Fazendo emergir imagens com potência de criação (arte), que tornam visíveis e sensíveis o que até então estava invisível e insensível, criando novos referenciais de vida para os jovens e para as crianças.

Dessa maneira, acreditamos que o encontro com as imagens-filme entrelaçadas às redes de conversações no cotidiano escolar constitui uma máquina de guerra pelo seu caráter múltiplo, experimentador, nômade, subversivo, sensitivo e coletivo, vivenciando em cada encontro uma relação de devir. Acreditamos também na solidariedade, na empatia e na potência que somos como docências e infâncias e adolescências, e... em coletivo, no cotidiano escolar.

Só um bom encontro possibilita que a pluralidade e a divergência de ideias entrem em conexão e combinação. Por meio dos afetos e das afecções que emergem das imagens cinematográficas, professoras, jovens e crianças se abrem às multiplicidades de suas individualizações possíveis, desestabilizando as verdades pensadas na perspectiva da identidade e da reconhecimento. A vida cotidiana das escolas públicas se constitui por meio das sensações e dos sentidos que são coletivamente afirmados para ela, ou seja, os possíveis são criados pelas intensidades e pelos movimentos que criamos.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Grazielle Corrêa; SIMONINI, Eduardo. Narrativa, cinema e realidade: a ousadia de pensar-estranhar outros mundos. In: Carvalho, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Org.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020.

BALL, Stephan J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Tradução de Alice Casimiro Lopes e



- Elizabeth Macedo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, jul. / dez. 2006.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília: CNPq, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013. v. 3.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997. v. 4.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter PálPelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúci Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 3.
- FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. **Imagens cinematográficas no cineclube como máquina de guerra: movimentos de pensamentos e criações curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Vitória, 2019.**
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: NUPEC, 2012. p. 203-219.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**. v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.
- KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010.
- LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: Editora n-1, 2017.
- PARAÍSO, Marlycy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 4 ago. 2019.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, Sandra Kretli da. Cartografia das artes de fazer e de nutrir. **Revista Instrumento**, v. 17, n.1, jan./jun. 2015.
- SILVA, Sandra Kretli da; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. O cinema abrindo alas para os devires passarem. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Org.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020.
- ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago. Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas. **Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Vitória, 2019.**

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).