

ENTRE CINEFORMAÇÃO DOCENTE E O CINEMA DE UM CORPO SENSÍVEL: o que os jovens esperam da escola e de nós professores?

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes¹

Janete Magalhães Carvalho²

Resumo

O presente texto é uma composição de imagens e conversações tecidas junto a um grupo de professores de uma escola do município de Vitória-ES, em pesquisa³ concluída no ano de 2015. Problematiza, a partir de conversas com docentes, pela intercessão entre as imagens cinema (virtuais) e as imagens escola (atuais), o que os jovens esperam da escola e de nós professores. Toma como intercessores teóricos Deleuze (2007) e sua perspectiva do mundo como um metacinema, Corazza (2008) e a discussão sobre docência. Metodologicamente, a mobiliza a pesquisa cartográfica (CARVALHO, 2008), utilizando como disparador de conversas o filme “Como estrelas na Terra” e o acompanhamento do cotidiano escolar. Conclui que pelo *cineformação* as professoras denunciam estar envoltas por discursos que tentam automatizar o pensamento a esperar alunos prontos e obedientes. Suas narrativas perfuram os clichês e permitem que imagens sensíveis vislumbrem, no jorro do tempo, um plano de composição. Do mesmo modo, o povo-jovem quebra os clichês o que espera da escola, não é se constituir como um povo suposto, predeterminado, mas participar das invenções de seus movimentos constituintes.

Palavras-chave: Cinema. Formação continuada de professores. *Cineformação*. Corpo sensível. Povo-jovem.

Abstract

This text is a composite of images and woven talks with a group of teachers from a school in the city of Vitória-ES, in a survey completed in 2015. It questions from conversations with teachers, through the intercession of the images movie (virtual) and school pictures (today), what young people expect from school and we professores. Toma as theoretical intercessors Deleuze (2007) and his perspective of the world as a metacinema, Corazza (2008) and the discussion of teaching. Methodologically, to mobilize the cartographic research (CARVALHO, 2008), using as a trigger conversations the film "Like Stars on Earth" and monitoring of the school routine. It concludes that the *cineformação* teachers denounce be surrounded by speeches that try to automate thinking to expect ready and obedient students. Their narratives pierce the clichés and allow sensitive images envisage, in the time stream, a makeup plan. Similarly, the people-young breaks the clichés you'd expect from the school, is not to be supposed as a people, predetermined, but part of the inventions of its constituent movements.

¹ Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Universidade Federal do Espírito Santo. larirodrigues22@hotmail.com

² Pós-doutora em Currículo e Cotidiano Escolar e em Sociologia da Vida Cotidiana. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. janete.carvalho@pq.cnpq.br

³ Os fragmentos apresentados referem-se à pesquisa de Doutorado intitulada “Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores”, realizada em Escola de Ensino Fundamental do Município de Vitória/ES, concluída em 2015.

Keywords: Cinema. continuing education of teachers. Cineformação. Sensitive body. People-young.

CINEFORMAÇÃO DOCENTE PERFURANDO OS CLICHÊS

A formação continuada de professores, tomada pela variação universal de suas imagens, permite pensar sobre a denúncia dos dogmatismos desencadeados pelos *clichêsescolas* que envolvem os processos de subjetivação docente. Ajuda a dialogar sobre os modos como temos vivido 'uma civilização dos clichês' (DELEUZE, 2007), que impõe modelos de professoralidade, de currículos e de imagens idealizadas para as diversas formas de existência nas escolas.

A cartografia das redes de conversações tecidas com/entre os professores explicita os clichês que en-cenam, na vida cotidiana, o anestesiamento do pensar e do agir de forma coletiva. O rizoma constituído pelas conversações em redes de formação contínua foi desenhando linhas que também en-cenavam o incômodo com os dogmatismos impostos e aceitos no campo da educação, mobilizando um desejo coletivo de não aceitação dos efeitos de uma imagem-moral na constituição da docência.

A fissura desencadeada pela denúncia da produção curricular como um CINESCOLA-CLICHÊ, pelas conversações dos professores, trouxe à tona o que Guéron (2011, p. 35) diz sobre a necessidade que a imagem dogmática do pensamento tem de conduzir as relações para uma lógica de verdade-filme, fechada e pautada na política de causa-efeito. O autor ressalta que a “[...] história não se fecha, mas precisa se fechar; a verdade não se mostra, mas precisa se mostrar. O filme termina quando todo o quebra-cabeça lógico se completa e o encadeamento de causa e efeito se estabelece”.

A citação de Guéron é evocada por compor o sentido de denúncia dos *pensamentos clichês* que tentam fechar os processos de formação docente nos cotidianos escolares pelo viés de causa e efeito, ou pela busca de uma verdade, de um CINESCOLA-CLICHÊ, que tenta dogmatizar a formação continuada de professores.

Em conversações com docentes em formação continuada, foi proposta a exibição do filme indiano de longa metragem “Como estrelas na Terra”⁴. O filme retrata a relação de aprendizagem de uma criança com dislexia em escolas da Índia, bem como, aborda os modos como essas escolas, as famílias, os professores e a sociedade se posicionam diante da diferença. E suas imagens vão compondo um plano de imagens-limites, “[...] onde os sentidos

⁴ Esse filme foi dirigido por Aamir Khan, com o título original “Taare Zameen Par – Every Child is Special”, seu lançamento foi em 2007 e se passa na Índia. Conta a história de um menino chamado Ishaan Awasthi, que sofre de dislexia, estuda em uma escola normal, repetiu uma vez a terceira série e corre o risco de repetir novamente. O menino com apenas nove anos não consegue acompanhar a turma. O pai de Ishaan, como todos de seu convívio, não percebe que ele apresenta um distúrbio de aprendizagem, assim a criança sofre com o despreparo dos professores e colegas, além da rigidez e agressividade do pai. Tudo se modificou com a chegada do professor Ram Shankar Nikumbh para substituir o professor de artes. Este acredita nas diferentes habilidades que cada criança apresenta e faz de sua aula um momento divertido onde as crianças tem sua atenção voltada para o que o professor ensina, diferente da metodologia dos outros professores e da escola que era tradicionalista.

se fecham num mundo sem saída para forçá-los a se abrir em outras perspectivas, quando os clichês são desconstruídos” (GUÉRON, 2011, p. 24).

O presente filme foi exibido com o intuito de incomodar com sua narrativa romântica que gira em torno de escolas e estruturas de ensino dogmáticas que aprisionam os processos de aprendizagem em modelos de professoralidade e de estudantes. Traz como subversão aos engessamentos vividos as ações individualizadas de um professor (que também é concebido por um modelo de bondade) que é capaz de “salvar” a criança de suas dificuldades de aprendizagem e de um formato de escola e sociedade que somente cobra resultados. Suas *imagensnarrativas* cobertas por diversos clichês provocam o pensamento e a percepção dos docentes ao se discutir: “O que os alunos esperam de nós educadores e da escola? O que nós educadores esperamos deles?”

O filme incomoda, e os *pensamentos clichês* são denunciados nas narrativas docentes.

Não estou nem pensando nas questões propostas não. Mas no filme mesmo. Eu acho que ele é bem direcionador, que dá um esteriótipo de professor que não existe no mundo real, ou pelo menos, tenta passar a mensagem da profissão como uma vocação. Eu não me agrado em ver essas coisas não, são muito distintas do que nós vivemos e acaba jogando nas costas do professor todo o peso pelo sucesso ou pelo fracasso escolar (Narrativa da personagem A).

Outra professora, com uma fala bastante problematizadora e irônica, entra em relação com os questionamentos lançados:

Início a minha conversa pontuando as nossas esperanças diante do processo ensino-aprendizagem. Esperança que na maioria das vezes nos traem pelos dois lados da escola, tanto dos discípulos, quanto dos docentes. Acreditamos que os discentes esperam que a escola seja o mundo encantado, um lugar prazeroso, cheio de tecnologias de ponta, com professores que estejam sempre prontos a atender suas vontades. Como um conto de fadas. Talvez, com uma professora estereotipada, como a professora Helena da novela Carrossel do SBT (Personagem E).

As personagens-escolas dão pistas para pensar nas imagens modelares e moralizantes que contornaram os “lugares” de professor e de alunos ao longo do processo de escolarização. Lugares segmentares, fixos e desarticulados das realidades vividas tanto por alunos quanto pelos educadores. As potencialidades de suas narrativas estão em fazer “mostragem” (DELEUZE, 2007) ou denúncia sobre o que a sociedade ainda espera dos docentes e dos estudantes.

A respeito da ‘*Ideia*’ tecida sobre a imagem da docência em curso na sociedade, Corazza (2008) vai destacar que também foi se compondo por uma filosofia da representação, que, ao construir uma imagem para a *professoralidade*, foi tecendo modelos de atuação docente como cópias a serem seguidas, organizadas por um:

[...] *plano metafísico*, que preexiste e sobreexiste àquele plano ordinário no qual os professores vivem e atuam; num *plano idealista*, que amaldiçoa a diferença, ao desconsiderá-la por meio do conceito, uma vez que cada professor, como cópia-ícone, deve representar, re-representar o Modelo e, dessa maneira, repetir o seu agir, fazer, dizer, pensar, sentir (CORAZZA, 2008, p. 241).

A busca pela representação é criticada por Deleuze (2006; 2007), principalmente, quando associada à experiência da aprendizagem. Em Proust e os signos, Deleuze (2003, p. 22) faz uma importante afirmação: “[...] nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”. Evidencia-se tanto nas narrativas dos professores quanto na afirmação deleuziana que a experiência da aprendizagem desliza, escapa e transborda a lógica organizacional do ensino, da mesma maneira que faz eclodir a imagem-Ideia de tornar-se como alguém, como um exemplo a ser seguido.

Emergem nas narrativas docentes algumas formas de aprisionamento das relações estabelecidas nas escolas, ao apontarem que, muitas vezes, a escola é tomada como “conto de fadas” que anula as diferentes condições existenciais dos indivíduos, pela lógica de dualidades que endurecem e desviam o curso do devir e da diferença, produzindo *professores clichês*. As *imagens narrativas* das professoras indicam a aposta em outra condição ética para o processo de constituir-se na escola.

O incômodo sentido com as imagens do filme “Como estrelas na Terra” paralisa o arco-sensório motor (as imagens-movimento) presente em suas imagens cinematográficas e nas imagens educacionais que ainda insistem em trazer como verdade ou moral um modelo idealizado a ser seguido. Assim,

[...] um professor é denominado como Bom, Verdadeiro, Correto, Competente, e outro é denominado Mau, Falso, Incorreto, Incompetente, é porque cada um está sendo julgado por sua professoralidade, em função do maior ou menor grau de semelhança ou de infidelidade a ela considerada a causa de todos eles (CORAZZA, 2008, p. 241).

As potencialidades encontradas pelas docentes nas imagens fílmicas eram justamente as de denúncia dos dogmatismos e a de tentativa de paralisar o encadeamento simultâneo e automático das imagens que deixam ver apenas clichês. As imagens do filme provocam as imagens da escola a não assumirem a condição de representação, perfuram as imagens de *professores clichês* fazendo uma dobra no arco sensório-motor, não mais deixando que se prolongue em relação de causa x efeito, de verdade x mentira, bom x mau, nas relações de professoralidade.

Essa imagem-clichê, contida na figura do “professor bondoso”, ao se instalar no campo educativo se tornou uma obsessão, como diz Corazza (2008, p. 243), que visa a,

[...] encontrar, formular ou reconhecer algum perfil, identidade, função, papel de O professor, os quais reificam, de forma pétreia,

uma natureza pedagógica verdadeira, uma essência universal de professor, uma arcaica vocação educadora, um modo certo de planejar, de dar aula e de avaliar.

O que as narrativas docentes e a autora fazem é convocar a se pensar nas constituições das “imagens-metáforas” (DELEUZE, 2007), ou nas formas como nossas percepções são moldadas a compreender os acontecimentos de forma sensório-motora. Dito de outro modo, pode-se notar que as imagens da docência sofrem com a tentativa de aprisionamento pela noção de missão, pela lógica da caridade da profissão, como se houvesse apenas um modo de ser e estar professor: doce, disposto, arrumadinho, sem conflitos com os alunos. Um verdadeiro conto de fadas, um conto-clichê e, assim, “[...] não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, para suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve [...]” (DELEUZE, 2007, p. 31). E, diante dessas imagens, Guéron (2011, p. 25) diz que:

[...] como expressão da moral, o clichê é também uma operação de poder: poder que opera à medida que se instala nos corpos, não só paralizando-os e atemorizando-os, mas fazendo-os perceber, sentir, agir, desejar, imaginar e sonhar dentro de determinados limites e direções.

Reforça-se ainda mais o CINESCOLA-CLICHÊ, que pelas lentes das câmeras (re)produz um sentido fixo para a docência: o prazer e a beleza do ofício. Moraliza e enquadra o professor nesse perfil. Sua verdade é essa e pronto! Nem queremos saber se a violência também está nas escolas, se a desigualdade social é sentida pelas crianças e pelos docentes.

Bergson (2006) e Deleuze (2007) ajudam a pensar nos questionamentos apresentados acima, ao dizerem que as formas de percepção estão sempre reduzidas. Percebemos sempre menos, devido aos interesses econômicos, às crenças ideológicas e às exigências psicológicas, e que por isso percebemos apenas clichês. Em cena, o que se percebe são clichês. As imagens da docência e da aprendizagem estão envoltos por *uma civilização do clichê*.

A civilização dos clichês encobrem as imagens de luta cotidiana dos educadores por melhores condições de trabalho, melhores salários, valorização, profissionalização, garantia de *espaçostempos* de formação continuada, pela invenção e criação de outras experiências educativas, por melhoria na qualidade do *aprenderensinar* nas escolas.

As narrativas sobre o que os jovens esperam da escola fazem emergir o que profundamente fica enraizado na lógica do pensamento escolar: a valorização de imagens-metáfora ou a difusão do *pensamentoclichê*. As conversações tecidas com os professores compõem com o pensamento de Deleuze a denúncia sobre os perigos desse tipo de imagem para os processos educacionais, porém, também trazem a possibilidade de fuga com a tentativa de perfurar a civilização do clichê.

É possível entender, com Deleuze, não somente os processos de capturas pelos *pensamentos clichês*, mas também a existência de processos de afecção que permitem que as imagens tentem atravessar os clichês e, assim, exprimir outras linguagens, inventividades e novos modos de existir.

As conversações com os docentes apontam para possibilidades de se atravessar o clichê. Dizer: estamos nos constituindo como clichês, somos atravessados por lógicas de subjetivação

pautadas em imagens-metáforas, mas podemos nos perceber e nos constituir de outros modos. Podemos ser e nos tornar visionários.

Nós professores esperamos trabalhar em uma escola adaptada, equipada com as novas tecnologias, com salas “ambientes”, com um grupo de alunos homogêneos e tranquilos [pura ilusão?], podendo ter a presença de crianças com necessidades especiais, mas acompanhadas em casa pela família, medicina. Embora tudo isso seja um sonho de consumo para todos, o nosso papel no coletivo escolar em diferentes áreas do currículo é apontar para a realidade e adaptar esse currículo à nossa dura realidade ao nível da turma, sem ter a inocência de achar que um dia isso possa acontecer. Ou então, vou partir para ignorância de ficar se ampliando e virando espectador de um fracasso escolar profético. (Narrativa da personagem D).

O que importa nessa narrativa é perceber a denúncia do *ClichêAlunosHomogêneosTranquilos*, *ClichêEscolaAdaptada*, *ClichêNovasTecnologias*, que, como significantes vazios, se tornam num sonho de consumo de todos os educadores ou numa verdade que o sistema divulga ser necessária para se produzir currículos eficazes e bons professores. A análise feita pela educadora é visionária, conecta-se aos estudos que Deleuze (2007) realizou sobre o cinema neorrealista como uma potência de pensamento que pode contribuir para problematizações dos processos de subjetivação docente.

Os professores destacam que a sobrecodificação imposta pela civilização do clichê, cria uma rede de significados que amplia o poder de sua organização, fazendo com que eles próprios também se percebam envolvidos por esses tipos de imagens-metáforas, quando dizem o que esperam da escola.

Nas redes de conversações, os docentes explicitavam a força da sobrecodificação, ironizando ao dizerem que, mesmo percebendo que alguns discursos não passem de clichês, acabam acometendo seus pensamentos cotidianos na escola e agenciando seus desejos de professores: *“Geralmente esperamos alunos bons, prontos, obedientes, disciplinados, organizados... (personagem A)”* e *“Esperamos que estejam quietinhos ou dos jeitinhos propostos, interajam e nutram certos comportamentos com a sociedade. (personagem B)”* ou *“[...] esperamos que aprendam tudo o que propomos, aliado às convivências. (personagem E)”* e até mesmo *“nós educadores, esperamos que nossos alunos sejam curiosos, motivados, vindos de famílias parceiras e que estimulem seus filhos no ambiente de aprendizagem”.* (personagem C).

E assim, o currículo escolar vai se desenhando pela produção de territórios existenciais que, por imagens fixas do pensar e do agir, produzem modos de ser e estar, alunos e professores, encobertos por clichês. A ocupação desses territórios como verdade sobre as práticas educativas e curriculares vai ajudando a compor a formação continuada de professores como uma máquina de subjetivação.

Mesmo diante dos engessamentos ‘postos, impostos e sobrepostos’ (CLARETO; NASCIMENTO, 2012) ao devir-docência, os educadores subvertem, tentam perfurar as imagens-clichês do filme e da escola, quando destacam acreditar na escola como um lugar de produção de conhecimentos e que os jovens ali vão à busca de aprender, como ressalta uma professora: *“Acredito que os jovens esperam que a escola seja um espaço que lhes dê oportunidade de aprender”.*

Mas os professores não estariam tecendo uma tentativa de parodiar os clichês? Seria a tentativa de perfurar os clichês, suficiente para perturbar as ligações sensório-motoras e permitir o surgimento de imagens óticas e sonoras puras?

Deleuze (2007) contribui para essa questão ao fazer pensar sobre a importância das denúncias expostas pelas narrativas docentes, mas também desloca para a necessidade de ir além das denúncias que perturbam as ligações sensório-motoras. O autor argumenta que apenas paralisar o plano do movimento ou parodiá-lo, pode ter o efeito de ressuscitar o clichê que queriam combater, como talvez possa ser percebido em algumas narrativas apresentadas.

O que Deleuze expõe, faz-se de grande relevância para que as análises das *imagensnarrativas* das professoras não sejam vistas como denúncias capazes de quebrar os clichês. Desloca para a necessidade de perceber algo mais forte, com imagens sensíveis que façam mostragem de outros possíveis para a experiência da aprendizagem que os alunos desejam obter. Chamar a atenção para a força do surgimento de signos óticos e sonoros que invertem a marcha do tempo e do movimento. Esses signos operam relançando tudo de dentro, ou seja, concebem o tempo em sua duração.

Traçando linhas entre os intervalos da imagem-movimento, os docentes, ao dizerem sobre o que acham que os jovens esperam dos educadores, vão evocando, pelas *imagens-afecção*, signos capazes de mobilizar a duração da articulação entre afeto e conhecimento: “[...] *eles vêm na escola em busca de receber um pouco de afeto, porque sem afeto eu acho que não tem como a gente trabalhar, não é? Se eu não gosto de, então fica difícil. Afeto e conhecimento*”.

Segundo a *personagem C*, “[...] *apesar do professor do filme ser um modelo, bonito, inteligente, humano, paciente, o que nem sempre é verdade, eu acho que acaba retratando um pouco do que os nossos jovens esperam. Eles querem ser despertados pelo professor: admiração, entusiasmo, confiança para poder com ele*”.

As *imagensnarrativas* apontam para o movimento de dobras promovido pela especificação das imagens do filme, em seus processos de subjetivação, ao se debater sobre o que jovens e professores esperam da escola. Imbricadas numa relação paradoxal entre *imagens-movimento* e *imagens-tempo*, as conversações evidenciam processos de formação continuada de professores preocupados em não assumirem a condição de *professores clichês*, ou que, encobertos pelas *imagens-metáforas*, não mobilizam o plano de imanência com *imagens sensíveis*, produzindo também *alunos clichês*.

O paradoxo entre as imagens se apresenta também na forma como a docência se percebe. Ao denunciarem os estereótipos produzidos em relação à professoralidade, as professoras criticam as imagens cinema. Não se reconhecem como 'salvadoras dos alunos', mas se percebem envoltas por esses discursos. Fazem uma dobra na força da verdade-saber. Paralisam o arco sensório-motor que teima em conduzir as *imagens-morais* da docência a modos de representação ou de individuação. Extraem de seus encadeamentos, que o filme “Como estrelas na Terra” aborda: aluno desencantado – escola dogmática – ensino dogmático – paixões tristes – professor apaixonado – aluno motivado – afetividade – aprendizagem – sucesso escolar; entre outros possíveis.

Não se paralisam e contemplam como espectadoras o desenrolar da história apresentada no cinescola ou no cineformação. Suas percepções recortam uma imagem entre todas essas. Subtraem do todo filme, organizadamente fechado, uma imagem possível: a *imagem-afecção*.

Desse modo as *imagensnarrativas* das docentes fazem um corte nas imagens do desejo dos alunos e, porque não dizer, nas imagens do filme apresentado. Quando suas percepções

efetuam a subtração de uma imagem, não deixam de reconhecer a importância do campo da apropriação dos códigos educacionais, extrapolando seus sentidos pelo surgimento de uma imagem-sensível. Trazem, em suas paisagens, o desenho de linhas que se entrelaçam pela potência do encontro de corpos que busca o aprender fazendo *com* alguém. Em suas subtrações ou cortes de imagens, fazem surgir *imagensnarrativas* sensíveis. Afrouxam o arco sensorio-motor. Perfuram os clichês e permitem que imagens sensíveis vislumbrem, no jorro do tempo, um plano de composição.

O cinema de um corpo sensível

As imagens do cinema provocam, mas também são provocadas. Ao desencadear narrativas que denunciam formas de ensino e de escolas dogmáticas, elas invadem o universo material e as imagens da escola. O cinescola está, permanentemente, a se produzir e a evocar os conceitos do cinema, inquietando o pensamento a ir além de denúncias e a compor um corpo sensível que age e reage, que deseja e cria bons encontros, afetos, uma estética da existência ao se tornar invisível.

E, assim, Deleuze (2007) solicita: “Dê-me portanto um corpo”. E o cinescola vai apresentando seus corpos, o ensaio e a produção dos movimentos do desejo. As cinegrafias cotidianas indicam, assim como o fez Deleuze (2007, p. 227): “Não que o corpo pense, porém obstinado, teimoso, ele força a pensar, força a pensar o que escapa ao pensamento e à vida”.

O olho-câmera desliza entre seus movimentos e imagens, faz mostragem de corpos teimosos que forçam o pensamento a rejeitar modos de sujeição que se contentam com condições clichês de existência. Traz um cinema do corpo que busca pensar o que escapa ao pensamento e à vida. Ou seja, busca afetar e ser afetado, e, assim, permeia a ‘imagem-movimento’ (DELEUZE, 2007) ou plano de imanência com suas percepções que subtraem imagens e fazem surgir sentimentos, afetos e imagens de um corpo sensível no cinescola.

Os possíveis de um corpo sensível no cinescola encontra nos estudos de Foucault (1979), sobre as formas atuais de sujeição, maneira para pensar que a produção de subjetividade não se dá apenas pela definição de territórios existenciais fixos, ou pela formatação das exigências do poder. O autor argumenta que o poder pode ser sentido microfisicamente, ou seja, não está apenas polarizado entre os que mandam e os que obedecem.

Ao argumentar sobre a microfísica do poder, o autor contribui para pôr em xeque os dogmatismos no cinescola, ao se considerar que com a montagem de uma câmera sobre um corpo cotidiano, se possa perceber em meio às redes de conversações docentes e entre os movimentos dos corpos-alunos, que o poder circula e permite a emergência de microlutas ou de resistências à lógica moralizante da vontade de verdade ou da imagem dogmática do pensamento.

São nesses movimentos, imagens e cinema do corpo que Deleuze (2007, p. 227) aponta para a capacidade de outros modos de pensar. Já que “pensar é aprender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, suas atitudes”.

Pensar, nesse caso, ganha o sentido de aprender com a emergência de microlutas contra uma sujeição fabricada aprioristicamente, que inscreve nos corpos a reprodução de papéis sociais. Pensar seria um convite para deslizar a câmera pelos movimentos e imagens dos corpos que coletivizam as vidas de um povo que falta no cinescola. Pensar é aprender também com os corpos-alunos. Entender o que esperam de nós professores e da escola para abrir intervalos entre o automatismo do pensamento e fazer imergir imagens de cotidianos escolares que não se fazem apenas por dominação e burocratização do ensino e da

aprendizagem, mas que apresentam a força do tempo como potência de resistência dos sujeitos, produzindo, segundo Gallo (2012), reverberando o dizer de Deleuze e Guattari (1996), “agenciamentos coletivos de enunciação”.

Nunca é um sujeito, um indivíduo, uma interioridade que produz algo. Toda a produção é coletiva, seja a produção material, seja a produção espiritual, seja a produção desejante. Se há algo que produz, esse algo é um coletivo. São os agenciamentos coletivos de enunciação os elementos produtores de processos de subjetivação (GALLO, 2012, p. 214).

Esses agenciamentos coletivos de enunciação são mecanismos que vão mobilizar a máquina desejante coletiva a compor novas imagens de subjetivação. Nesse contexto, os professores fazem a denúncia e a quebra de alguns clichês, ao apresentarem em suas narrações novas apostas e a crítica dos vários *clichês escola*. Porém, Deleuze (2007) adverte para que não se caia novamente em uma condição clichê.

Quando os docentes descrevem o que os jovens esperam deles e da escola, vão ao encontro do que Deleuze (2007, p. 321) dizia: “Entre a imagem-movimento e a imagem-tempo há muitas transições possíveis, passagens quase imperceptíveis, ou até mesmo mistas”.

Ao narrarem as imagens escola, os professores tentam perfurar os clichês e romper o arco sensorio-motor da imagem-movimento com a denúncia dos dogmatismos, mas, ao mesmo tempo, essas tentativas se misturam com outras condições clichês que emolduram a imagem e os desejos da juventude na escola, o que possibilita remeter à pergunta de Deleuze (2007, p. 33): “Os criadores inventam enquadramentos obsedantes, espaços vazios ou desconectados [...] eles param o movimento, redescobrem a força do plano fixo, mas não seria, isso, ressuscitar o clichê que queriam combater?”

Diante dessa questão, o olho-câmera, ao captar algumas transições possíveis entrelaçadas entre imagem-movimento-tempo, buscou envolver-se na dobra da própria narrativa dos docentes, a partir do acompanhamento dos cotidianos vividos e praticados pelos corpos-alunos, para, desse modo, conhecer imagens que fogem das condições clichês, ao serem subtraídas do plano-sequência das imagens-movimentos do cinescola, despertando situações óticas e sonoras puras, ou uma situação de vidência capaz de “dar” um corpo sensível aos processos de formação de professores.

Foi preciso “dar” um corpo para mover a câmera, fazê-la girar, multiplicar as imagens, torná-la também personagem do filme escola. Captar, devolver, emaranhar-se e ver o corpo orgânico desaparecer em prol de um tempo puro que dura e faz durar imagens de um corpo sensível. Foi necessário aprender com os corpos-alunos como tornar invisível o corpo para ver o que há de sensível no cinescola. Aprender com Deleuze (2007, p. 228) que:

“Dar” um corpo, montar uma câmera no corpo, adquire outro sentido: não é mais seguir e acuar o corpo cotidiano, mas fazê-lo passar uma cerimônia, introduzi-lo numa gaiola de vidro, num cristal, impor-lhe um carnaval, um disfarce que faça um corpo grotesco, mas também extraia dele um corpo gracioso ou glorioso, a fim de atingir, finalmente, o desaparecimento do corpo visível.

A montagem de uma câmera no corpo cotidiano dos alunos permitia, assim, compreender o que esperam de nós professores e da escola. Fazia emergir a possibilidade de pensar os processos de formação continuada e seus imbricamentos entre 'imagem-movimento e imagem-tempo' (DELEUZE, 2007), ao trazer à tona a necessidade de desaparecimento de um corpo que organiza o tempo em prol do movimento.

O olho-câmera não se dispunha a acuar os corpos-alunos, mas a perceber outras imagens-alunos que não estavam emolduradas por concepções clichêizadas pela sociedade e pelos próprios docentes.

E, nesse sentido, cabia indagar assim como Romaguera; Oda; Amorim (2010): O que podem as imagens do cinema? Tornava-se pertinente questionar ainda mais: O que pode as imagens do cinema do corpo? Como as imagens do cinescola potencializam a formação docente?

Os autores mostram que elas podem "narrar, disseminar cristais de tempo, regime de signos". As imagens do cinema do corpo e do cinescola potencializam uma vida docente, quando permitem narrar um outro tempo, encontros que emergem nos interstícios, seus cortes e os enquadramentos entre as imagens, as percepções e as afecções que paralisam as "[...] imagens que persistem em gerar sensação e o desejo de seguir jogando" (ROMAGUERA; ODA; AMORIM, 2010, p. 177).

Para isso, foi preciso conhecer "[...] um novo tipo de personagem, para um novo tipo de cinema. É porque o que lhes acontece não lhes pertence, só lhes diz respeito pela metade [...]" (DELEUZE, 2007, p. 30). Conhecer o que os corpos-alunos esperam da escola e de nós professores, provocando: Que imagens os corpos desejantes produzem no cinescola?

As imagens do cinema do corpo e do cinescola agem e reagem em todas as suas faces. As imagens se chocam, os corpos se chocam. "Não apenas os corpos se chocam, mas a câmera se choca contra os corpos" (DELEUZE, 2007, p. 232). Ao se chocar contra os corpos, o olho-câmera extrai imagens e corpos. *Movimentos e Desejos e Resistências e Burlas e Brincadeiras e Alegrias e Encontros e Afetos e Composições e Aprendizagens e Corpos invisíveis e Vidas*

e... se encontram com os movimentos do desejo. Desejo de encontros com o outro do pensamento, com a refeição, com colegas, com organização da fila da merenda. Imagens de encontros que apresentam a atitude cotidiana como algo que "[...] põe o antes e o depois no corpo, o tempo no corpo, o corpo como revelador do tempo" (DELEUZE, 2007, p. 228).

O que portam essas imagens? Que tempos revelam esses corpos? O que enunciam esperar dos professores e da escola? O que se pode afirmar, se seus encadeamentos são irracionais, se não se sabe onde uma imagem termina e outra começa?

Os corpos-alunos não dão respostas acabadas. Vão cunhando formas de expressão e modos para que os afetos vividos se efetuem como operações do encontro com o outro do pensamento. Dão um corpo; deixam captar um corpo não orgânico, liberam os componentes de suas imagens, libertam signos óticos e sonoros que revelam um tempo puro de existência, que pertence aos acontecimentos que experimentam, ao desintegrarem o corpo-aluno e devém como um corpo sensível.

Liberam signos. Inventam pontes para deslizar entre tantas linhas ao mesmo tempo, deixam escapar desejos de alimentar-se, conversar, mover-se. Explodem a cronologia do curto tempo de um simples recreio.

Ao percorrer os espaços praticados pelos jovens alunos durante o recreio, a câmera se depara com imagens produzidas no entrelaçamento dos corpos-alunos que extravasam o campo da necessidade biológica e vão em busca da produção de um corpo sensível: *“Só para conversar e brincar na hora do recreio, eles querem aproveitar cada segundo e, muitos nem olham para a comida (Narrativa da personagem P)”*.

O cinescola está a se produzir. Sua imagem-movimento tentava encadear as imagens do recreio. A escola tinha uma organização espaço-temporal para o recreio: refeitório para alimentação, pátio coberto para jogos de tabuleiro e de encaixe, pátio externo com cordas, quadra coberta com bolas. Todos os espaços são compartilhados em prol do tempo cronológico do recreio e em todos eles há a presença de adultos.

O cinescola tem seu plano-sequência, mas os encadeamentos das imagens são irracionais. Por mais que se tentem, organicamente, fechá-las e uni-las umas as outras, automaticamente, Deleuze (2007), diz que os intervalos ou interstícios entre duas imagens são irracionais. As imagens produzidas pelo cinema dos corpos-alunos indicam que um “[...] corte numa sequência de imagens já não é um corte racional que marca o fim de uma *ou* o começo de outra, mas um corte dito irracional que não pertence a uma nem a outra e começa a valer por si mesmo” (DELEUZE, 2007, p. 240).

As imagens por si só produzem seus signos óticos e sonoros. Agenciavam seus encontros e liberavam seus acontecimentos. O corpo orgânico e individual desaparecia e fazia surgir um tempo puro que o libertava para as experimentações da duração do ato do recreio. O corpo-aluno que espera da escola e dos professores algo de forma individual, se desintegra, desaparece e se faz surgir uma imagem-tempo envolta pela potência da multiplicidade sonora que emana dos encontros tecidos entre corpos sensíveis.

Não são mais as personagens que têm voz, são as vozes, ou melhor, os modos vocais do protagonista (murmúrios, respiração, gritos, arrotos...) que se tornam as únicas e verdadeiras personagens da cerimônia [...] (DELEUZE, 2007, p. 229).

Entre os personagens da cerimônia, o olho-câmera segue a captar os fluxos óticos e sonoros evocados pelo cinema do corpo, pois, como argumenta Deleuze (2007, p. 232) “[...] o corpo é sonoro, tanto quanto visível. Todos os componentes da imagem reagrupam-se por sobre o corpo”.

E, assim, a câmera capta o sinal do recreio, sua *“voz off”*, seu “[...] som *off* prefigura aquilo de onde ele provém, algo que logo será visto, ou que poderia ser visto na imagem seguinte” (DELEUZE, 2007, p. 279). Sua fonte não é vista, mas convida os estudantes à mudança, que se exprime no movimento; à duração, que se exprime no espaço. Convida os corpos-alunos a viverem um tempo de recreio, convoca seus sons e cores a se constituírem como povo-juventude que falta na composição espaço-temporal do cinescola.



Imagem 1: Encontros de recreio com o tempo do brincar
Fonte: Arquivo pessoal.

O sinal emitido pela voz *off* do recreio não se dá a ver, mas “dá” um corpo ou “[...] uma nova dimensão da imagem visual, um novo componente” (DELEUZE, 2007, p. 269), ao liberar a passagem de múltiplas, desconexas e irracionais imagens do cinescola, que formam as atitudes do corpo e que “[...] encontram seu fio na composição estética que os atravessa, não menos que na organização social e política que os subtende” (DELEUZE, 2007, p. 234).

Nesses encontros, os sons e as cores produzem um tempo de recreio. São atitudes dos corpos-alunos que deslizam pela superfície do cinescola, *mostrando* que esperam dos professores e da escola uma experiência de aprendizagem ética e estética. Os signos óticos e sonoros puros se configuram pela experiência de um tempo que dura, já que, como prefere Deleuze (2007, p. 234), “[...] a atitude do corpo é como uma imagem-tempo”.

Pelas atitudes do corpo como imagens-tempo se pode considerar que “*em vez de uma imagem depois da outra, há uma imagem mais outra*” (DELEUZE, 2007, p. 254). Cordas e bolas batem ao chão, emitem sons, evocam outros: os da mistura entre juventude e vida adulta a saltar, sorrir, gritar e cantar. Afetam a câmera a inventar outros movimentos e posições para seguir os fluxos e as linhas que os corpos sensíveis traçam enquanto experimentam um tempo que dura.



Imagem 2: Atitudes do corpo

Fonte: Arquivo pessoal.

Cristaliza-se o encontro com o outro do pensamento (bolas, cordas, tabuleiros de jogos, blocos de montar, refeição, jovens, adultos, quadras, pátios). O corpo liberta signos óticos e sonoros que trazem a violência para o pensamento. Os jovens já não podem mais esperar e desejar encontrar uma escola previamente pronta e professores esteriotipados como modelo de bondade ou de desânimo. A violência sofrida pelo pensamento faz emergir um povo-jovem, de que tem falta o cinescola.

“Dê-me portanto um corpo” e os jovens apresentam as imagens que esperam de nós professores e da escola

O cinema do corpo, o cinescola e a arte cinematográfica, de modo geral, são convidados a se envolver com esse povo-jovem que falta, que deseja e produz potência de vida. O que os alunos esperam de nós professores e da escola, não é se constituir como um povo suposto, predeterminado, mas participar das invenções de seus movimentos constituintes. Tornar-se um povo-jovem que como “[...] um devir, ele se inventa, nas favelas e nos campos, ou nos guetos, [ou nas escolas], com novas condições de lutas, para as quais uma arte necessariamente política tem de contribuir” (DELEUZE, 2007, pp. 259-260).

Uma arte política que visa se integrar às imagens escola, perfurar as imagens-sequências mecanizadas e clichêizadas que o povo-jovem é capaz de desejar em relação às experiências escolares. O afetar e o ser afetado pelos corpos-alunos emergem entre os intervalos das imagens, fazem um enquadramento, um corte que faz surgir um corpo sensível capaz de sentir e viver o tempo em sua duração, os cristais do tempo.

As imagens refletem nos cristais do tempo, em todas as suas faces. O tempo em estado virtual-atual, em coalescência, fazendo a passagem e a duração de uma vida escolar. Sendo, portanto, possível fazer do espaço de imbricações de desejos, acontecimentos, experiências, lutas, devires e imagens o “[...] próprio objeto de um cinema dos corpos” (DELEUZE, 2007, p. 243).

Ao refletir nos cristais do tempo de um recreio, imagens imbricadas por uma arte de contribuição política para os processos de aprendizagens nas escolas, o corpo sensível almeja a experiência de si e do outro. Deseja compor consigo e com o outro. Compor uma apresentação

indireta do tempo e, também, direta, pela coexistência da variação universal das imagens e do jorro do tempo.

Assim, uma composição é visual e também sonora, pois implica variados modos de perceber e sentir a apresentação do tempo escolar. Traz à tona imagens mudas que são vistas e lidas pelo olho-câmera, mas que vão cunhando modos de expressão, traçando linhas para a passagem dos afetos. Imagens mudas que ajudam a compor um cinescola.

Sobre as imagens mudas do cinescola, Deleuze (2007, p. 268) contribui ao dizer que “O cinema mudo [...] comunica uma naturalidade, que parece ser o segredo e a beleza da imagem muda”. Naturalidade e beleza, composições de jovens a inventarem seus processos aprendentes com o outro.

E o tempo do recreio dura, perdura no tempo. Apresenta imagens irracionais, que não esperam uma terminar para começar outra. Não se aprisionam pelos encadeamentos, apenas deslizam e fazem a mostragem do jorro do tempo nele e por ele mesmo. Vinte minutos de recreio, uma cronologia apertada, curta, mas com potência de duração que faz vibrar o cristal de uma vida de 'afetos como o mais potente dos conhecimentos'.

Outras imagens se apresentam. Agora também são sonoras, povoam o extracampo da imagem visual, não se contentando em representar brincadeiras de recreio, mas apresentam diretamente um tempo de fabulação dos encontros entre os corpos, dos conhecimentos escolares mobilizados ao contar no pula corda, ao escrever um recado para a amiga, ao desenhar uma cena, ao organizar um bate-bola, ao brincar com o corpo. Enfim, ao se tecer 'redes de conversações e ações complexas' e produzir o 'cotidiano escolar como uma comunidade de afetos' (CARVALHO, 2009).

O recreio não apresenta apenas imagens de corpos, é um cinema do corpo que traz a fala, os encontros promovidos pelos corpos a conversarem, a comunicarem com corpos e sons o que esperam de nós professores e da escola. O cinema do corpo, com seus sons e cores, inventa outros possíveis para os processos de formação continuada de professores, pois lhes apresenta outras imagens óticas e sonoras puras, imagens diretas do tempo de uma vida escolar que pulsa nos recreios e que deseja pulsar em outros espaços-tempos do cinescola.

Ao trazer imagens óticas e sonoras puras de experimentações de um recreio escolar, as imagens-movimentos que automatizam o pensamento a se acostumar com corpos-alunos se deslocando pelo recreio, encobrendo os acontecimentos vividos nesse tempo escolar, se quebram. A ruptura do arco sensório-motor quebra os clichês de alunos que desejam encontrar uma escola previamente “pronta” pelos sistemas de ensino ou pelos professores.

Suas vozes, seus murmúrios, sons de cordas, gritos, músicas, passos, abrem a experiência escolar para um tempo de fabulação, de invenção de si e do outro. As vozes dos corpos-alunos não se deixam aprisionar pelas regras escolares, pelos espaços organicamente fechados das salas de aulas ou pelas concepções que os professores têm sobre o currículo escolar.

As imagens óticas e sonoras puras remetem a si e a outras vozes, fazem composição... sempre uma imagem *mais* outra, uma e outra. Brincadeiras... e... Regras... e... Músicas...e... Afetos... e... Aprendizagens... e...Vidas...

Imagens de um tempo possível. Imagens de um povo-jovem que falta ser percebido, visto e ouvido pelo cinescola, para fazer uma curva no vínculo sensório-motor, capaz de quebrar os clichês e liberar o que dura e perdura como experiências educativas.

Desse modo, a ruptura da imagem-movimento, que tenta fixar o que osjovens esperam de nós professores e da escola, abre as percepções para a potência de imagens-afecção e para

o enquadramento de um corpo sensível. Ou seja, faz desaparecer o corpo orgânico, composto por regras, burocratizações e clichês, apresentando o que dura, ao desejar algo de nós professores e da escola: desejos desconectados, vazios de estruturas e ocupados por devires.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução Paulo Neves. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. *Cartografia e o cotidiano escolar*. IN: Ferraço, C.E; Perez, C.L.V; Oliveira, I.B. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre. *A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção*. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.3, p. 306-321, set/dez, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. *Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração*. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 17, n.34, pp. 237-254, mai/ago, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed., trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 1ª ed., 2ª ed., 2006.

_____. *Imagem-Tempo*. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Brasiliense. 1ª ed., 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. *Do currículo como máquina de subjetivação*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, Pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

ROMAGUERA, Alda R. T.; ODA, Pamela Z; S; AMORIM, Antonio C. *Em imagens, tempos e personagem do cinema pós-moderno*. *REU, Sorocaba, SP*, v. 36, n.1, pp. 175-194, jun, 2010.