

## PENSANDO INFÂNCIAS, DIFERENÇA E CURRÍCULO A PARTIR DO FILME *FILHOS DO PARAÍSO*.

Dimas Santana Neves<sup>1</sup>  
João de Deus dos Santos<sup>2</sup>  
Maritza Maciel Castrillon Maldonado<sup>3</sup>

O bom de assistir esse filme é ver a realidade. Há poucos dias nós começamos as aulas e eu vi a realidade de uma aluna minha que os pais não procuraram falar. Eu vi essa aluna faltando, faltando. Ela foi passear um final de semana na casa da avó e estava simplesmente esperando a avó receber a aposentadoria para poder retornar. Faltou praticamente o mês todo de aula. Não foi fazer o reforço. Agora vou ter que tirar do meu recreio para poder ajudar. Então, às vezes o professor faz ficha, ficha, ficha e não vai na família ver o porque ela tem dificuldade (Professora Japuira<sup>4</sup>)

A epígrafe deste texto constitui parte inicial do desenvolvimento do projeto “Cinema, Infâncias e Diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo”. Intenciona-se no projeto, pensar, por intermédio de filmes, as infâncias e a diferença tendo como preocupação questões que afetam a educação, o cotidiano da escola e o currículo.

Para a concretização da pesquisa criamos na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, *campus* universitário de Cáceres “Jane Vanini”, o Ateliê de Imagem e Educação - AIE. Uma das ações do Ateliê é realizar cineclubes, concebidos como *espaçostempos*<sup>5</sup> destinados a ver, discutir e pensar a partir de filmes. Os cineclubes têm o intuito de potencializar as conversas entre os *praticantespensantes*, percebendo, por meio delas, como os filmes desestabilizam concepções de diferença, educação, currículo, cotidiano escolar, infâncias. A partir de “rodas de conversa”, concebemos como esses diálogos tornam possível problematizar as experiências que os

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, curso de pedagogia e pesquisador do AIE.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, curso de pedagogia e pesquisador do AIE.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, curso de pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação e pesquisadora do AIE.

<sup>4</sup> Objetivando garantir o anonimato dos professores e professoras, *praticantespensantes* da pesquisa, optamos por nomeá-los com nomes de pássaros, mesmo tendo, todos, assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>5</sup> De acordo com Alves, a junção das palavras foi a melhor forma que encontrou “depois de usar outras, para dizer da unidade indissociável de seus dois componentes, que na verdade precisam ser entendidos como um só, na tentativa de superar a visão dicotomizada que herdamos da modernidade” (Alves, 2000).

filmes suscitaram, os sentimentos que engendraram e os acontecimentos/sentidos que produziram.

Iniciamos as ações do AIE no segundo semestre do ano de 2015, momento em que nos organizamos institucionalmente ao mesmo tempo em que mobilizamos professores das redes públicas e privada de ensino do município de Cáceres-MT, que trabalham com crianças, para participarem dos cineclubes, concebidos como *espaçotempos* de formação continuada de professores. Divulgamos a ideia do projeto em todas as escolas das zonas urbana e rural do município e abrimos a possibilidade de cada escola indicar até 3 (três) nomes de professores para participarem da formação, tendo a expectativa de, no máximo, 20 (vinte) participantes. Para nossa agradável surpresa, recebemos 83 (oitenta e três) nomes de professores interessados em participar do cineclube. Dada a demanda, optamos por deixar os dois primeiros encontros decidirem o número de participantes. Este artigo é resultado das conversas potencializadas no primeiro encontro do cineclube. Em nossa primeira reunião convencionamos que as conversas, após a apresentação dos filmes, seriam filmadas, gravadas e transcritas. Essas narrativas, em nossa pesquisa, são concebidas como *personagens conceituais*, ou seja, através delas pretendemos compor outros agenciamentos coletivos de enunciação que possam, quiçá, produzir outras formas de subjetividade, que recusem a individualidade.

Partimos do princípio de que as escolas são atravessadas por redes educativas e produtos comunicacionais. O *espaçotempo* da escola é habitado por *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que vivem na chamada “sociedade da comunicação”. São pessoas constituídas por lógicas da informação, como dispositivo de controle social (DELEUZE, 1992) que são, segundo Alves (2012), atualizadas, rejeitadas e ressignificadas nas práticas cotidianas nos *espaçotempos* da educação escolar e das inúmeras outras redes educativas que formamos e que nos formam. Assim, compreendemos as imagens e sons produzidos pelos mais variados meios comunicacionais e midiáticos, mais especificamente o cinema, como potências, na medida em que criam a possibilidade de imaginar a existência, para além daquela que nos rodeia, para além daquela que nos circunda; possibilita imaginar, assim, uma outra história problematizada nas tramas da vida, para além da história praticada.

Com Deleuze, concebemos que cinema e realidade não são instâncias distintas (GUÉRON, 2011). O cinema, nesse sentido, é descrito como uma potência, uma

possibilidade de criação do real<sup>6</sup>. Compreendemos, assim, que as imagens e sons ali produzidos e circulados podem suscitar uma multiplicidade de encontros com os *praticantespensantes* dos cotidianos educacionais que podem criar distintas possibilidades para se pensar as infâncias, a diferença, a diversidade e o currículo. Guéron prossegue sua narrativa dizendo que os cineastas percebem que “é saindo em busca de um lugar-limite, onde os sentidos se fecham num mundo sem saída para forçá-los a se abrir em outras perspectivas, que os clichês são desconstruídos” (id., p. 25). Essa é a nossa intenção: problematizar as concepções hegemônicas de infâncias, diferença e currículo que rondam o cotidiano educativo, provocando estranhamentos nos clichês.

Em se tratando de infâncias e diferença, questionamos: como se constitui a concepção de infância que habita o imaginário dos *praticantespensantes* da educação? Existe um lugar constituído em nosso imaginário que seja destinado a habitá-la? É possível desconstruir esse lugar, pensando a partir de produções filmicas que abordem outros *espaçostempos* para as infâncias? Trazemos essas questões por partilharmos da ideia de Larrosa (1988) de que a infância traz consigo uma presença enigmática, algo irreduzivelmente outro, que nos escapa sempre, que inquieta o que sabemos (ou nossa vontade de saber), que suspende o que podemos (ou nossa vontade de poder) e que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a nossa vontade de abarcá-la).

A partir dos filmes propomo-nos a identificar e quebrar os clichês<sup>7</sup> (Deleuze), potencializando, quiçá, a aparição de outras imagens de pensamento para a alteridade da infância, da diferença e do currículo. Essa experiência pode nos levar a uma região de diálogo em que não comandam as atuais medidas do nosso saber e do nosso poder.

Em relação à diferença, trazemos esse termo, também, para problematizá-lo. Partilhamos da concepção de que a multiplicidade difere, ontologicamente, da diversidade. Assumimos a percepção em que a diferença se relaciona e acentua-se na multiplicidade.

---

<sup>6</sup> Compreendemos a importância de analisar o papel dos diretores, cineastas e atores das produções filmicas. Contudo, ainda estamos em fase de problematização desses aspectos.

<sup>7</sup> Para o filósofo francês Gilles Deleuze (2013b, p. 31), “temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando nos é horrível, nos fazer assimilar quando nos é belo demais. Notemos a esse respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram algo a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, isso é um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa”.

A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. (SILVA, 2000, p. 100)

Assim, concebemos que a diferença não pode ser subordinada às relações de representação de igualdade, de identidade, pois o que está em jogo, aqui, é a diferença enquanto singularidade, ou seja: suas relações, que são devires; seus acontecimentos que são hecceidades; seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; seu modelo de realização, que é o rizoma; seu plano de composição, que constitui platôs; aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.8). Questionamos: diferença na diversidade ou na multiplicidade? Como se compõe a concepção de diferença que habita o imaginário dos *praticantespensantes* da Educação? Existe um lugar constituído em nosso imaginário que seja destinado a habitá-la? É possível desnaturalizar esse lugar, pensando a partir de filmes que abordam *espaçostempos* outros para a diferença?

Compreendemos, neste texto, que as imagens e sons veiculados no filme iraniano *Filhos do Paraíso*, instigam nosso pensamento a pensar os “mundos culturais” dos *praticantespensantes* (professores) em relação às infâncias, à diferença e ao currículo bem como nos ajudam a problematizá-los, questioná-los, desmanchá-los, esquadrihá-los pensando, conjuntamente, que outros mundos, outras infâncias, outras sexualidades, outras cores, outras multiplicidades/singularidades, podem constituir diferença em nós; podem nos afetar, edificando outros modos de concebermos e lidarmos com as infâncias e a diferença na educação, no cotidiano escolar e no currículo.

### **O filme, intercessor que força<sup>8</sup> pensar.**

Juntos aos *praticantespensantes* de cotidianos escolares do município de Cáceres-MT, problematizamos conhecimentos e práticas por eles produzidos a partir da intercessão de filmes que abordam as temáticas infâncias, diferença e currículo a partir de outros contextos socioculturais. Partimos do princípio de que o filme apresenta imagens, narrativas e sons que provocam nosso pensamento a pensar e que se afastam

---

<sup>8</sup> Em contraposição a filosofia clássica, Deleuze nos diz que o que funda o pensamento é o encontro com algo violento que força a pensar. Para ele, “o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe Filosofia” (DELEUZE, 1988, p. 230).

da pretensão de representar na mesma medida em que se constitui em potência criadora. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2010, p. 79) nos inspiram nesta pesquisa ao nos falarem de *personagem conceitual* enquanto “o devir ou o sujeito de uma filosofia” (...) “verdadeiros agentes de enunciação”, ou, enquanto intercessor, cristal ou germe de pensamento. Para eles, o essencial para o pensamento pensar são os intercessores. Deleuze (1992) nos diz sobre esse personagem da vida:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 1992, p 156)

A partir desse pensamento, tomaremos os filmes (Iranianos, Asiáticos, Africanos, Norte-Americanos, Sul-Americanos, Europeus, dentre outros), como *personagens conceituais*, ou intercessores, para nos exprimirmos e deixar com que eles se expressem em nós. Os *personagens conceituais*, intercessores de Deleuze, são inspirações, também, para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Segundo Alves (2010), imagens e narrativas tornaram-se importantes intercessores para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

É nessa direção que afirmo que para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e de outros *praticantes dos espaçotempos* cotidianos não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua necessidade, de *personagens conceituais*. Sem narrativas (sons de todo tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respectivamente, como *personagens conceituais* necessários aos processos que realizamos. (ALVES, 2010 p. 1203).

Compreendemos que, a partir das exhibições dos filmes, iniciaremos uma conversa com os *praticantespensantes* dos cotidianos sobre como nossas práticas e conhecimentos são/foram construídos para, a partir do reconhecimento das mesmas como produções *prácticoteóricas* cotidianas, repensá-las e, quiçá, produzir outros agenciamentos coletivos de enunciação, que possam produzir outras formas de

subjetividade, que recusem a individualidade. Esse é o alerta registrado no pensamento francês:

Gostaria de dizer que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado e do tipo de individualização a ele vinculado. Temos que promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos (FOUCAULT, 1989, p. 10).

A escolha dos filmes como intercessores, neste estudo, tem inspiração, também, nas pesquisas desenvolvidas por Alves. Na visão dessa autora,

esse meio, que assumimos como arte – articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer *espaçotempos* do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas – e para as quais é preciso ‘chaves’ especiais de conhecimento – e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros meios (televisão, vídeo, internet, templos religiosos, escolas, etc), cujas redes de troca são ainda muito pouco conhecidas e que é preciso conhecer. (ALVES, 2012, s/p).

Em outros termos, compreendemos, nesta pesquisa, que as imagens e sons propiciados pelo cinema podem nos ajudar a pensar os “mundos culturais” dos *praticantespensantes* dos cotidianos, juntamente com eles, na medida em que entendemos que suas práticas/saberes são atravessadas por redes educativas e produtos comunicacionais. Quais redes educativas se fazem presentes? Aquelas propiciadas pelos filmes que a TV Globo transmite na “Sessão da Tarde” ou na “Tela Quente”? Ou pelos os filmes hollywoodianos apresentados nas duas únicas salas de cinema da cidade de Cáceres? Exibimos filmes, nos cineclubes, que se colocam fora dos “clichês” que o mercado cinematográfico exige. Selecionamos filmes que aguçam a sensibilidade e tornam-se potentes para reinventar a vida (RINCÓN, 2012), ou, uma outra vida possível. Essas sensibilidades podem produzir outras subjetividades, que recusem a individualidade, como queria Foucault. Podem se constituir em atos de resistência, como Deleuze nos força a pensar.

Após a apresentação dos filmes, como dissemos acima, realizamos uma roda de conversa com os *praticantespensantes* da educação. As conversas que, segundo Alves, para muitos são entendidas como “perda de tempo”, para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, constituem *locus* privilegiado de pesquisa. De acordo com a autora, nelas surgem as imagens e narrativas que se transformarão em nossos personagens

conceituais. Isso gera uma circunstância em que o valor de uma conversa, como diz Larrosa, não está no fato de que, ao final, se chegue ou não a um acordo. A conversa é permeada por distinções. A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não dissolvendo-as... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... (LARROSA, 2003, p. 212). Essas conversas são filmadas e gravadas, com prévia autorização dos participantes. As narrativas delas advindas foram utilizadas, neste texto e na pesquisa, como *personagens conceituais* para compreendermos os “mundos culturais” dos *praticantespensantes* dos cotidianos e pensarmos as possibilidades propiciadas a partir das novas intercessões.

A partir das narrativas provocadas pelo filme *Filhos do Paraíso*, foram engendradas possibilidades de novas práticas/saberes que serão, também, analisadas posteriormente; e que algumas estão narradas nestes escritos.

### **O filme, intercessor que força a pensar. Pensar o que? Infâncias...**

Os professores, os coordenadores, o diretor da escola... Às vezes a gente não sabe o que está se passando prá criança estar ali. Às vezes vai sem uniforme, chega atrasado, falta muito e a gente não sabe, né? Então, assim, nós não vemos porque esta chegando atrasado. Então, assim, outra questão é que ele, o menino, estava sendo resiliente mesmo nessa situação de estar sem o tênis, ele estava procurando resolver, sem os pais. (Professora Bem-te-vi).

Eis um comentário provocado por um modo possível de recepção do filme *Filhos do Paraíso*. Esse filme, dirigido por Majidi Majidi, narra o cotidiano de uma família humilde do Irã, composta por Ali (Amir Farrokh Hashemian), o protagonista-menino de 9 anos, sua irmã Zahra (Bahare Seddiqi), um irmão-bebê, sua mãe doente e seu pai trabalhador pouco escolarizado. Trata-se de um enredo composto de inúmeras facetas, com possibilidade de múltiplos olhares interpretativos. Neste texto puxamos apenas um fio que se desenrola dos muitos que atravessam a trama. Fio esse que rondou as narrativas dos *praticantespensantes* que movimentaram o primeiro cineclubes organizado pelo Projeto. Existe um dentro e um fora da escola?

O enredo do filme se passa a partir da cena em que Ali vai buscar o sapato de sua irmã que levou para consertar. No caminho de volta para casa, passa em uma venda para comprar, a crédito de sua mãe, algumas batatas. Deixa o sapato em uma sacola plástica na porta da venda e esse destacado equipamento escolar é recolhido, indevidamente, pelo coletor de lixo. O sapato perdido passa a ser um segredo dos dois irmãos que, para não inculcarem mais essa preocupação aos pais, passam a compartilhar, diariamente, o tênis de Ali em incansáveis idas e voltas da

escola. Esse acontecimento interconecta, também, toda uma história de vida que se transforma em obra de arte, tramada a partir da necessidade de um par de tênis, as exigências de uma instituição educativa e as múltiplas dimensões da construção de experiências de vida.

Zahra vai para a escola logo cedo e volta correndo para entregar o tênis a Ali, que, ansioso a espera. O caminho até a escola é longo e Ali, mesmo correndo, sempre, chega atrasado. Os atrasos constantes levam o diretor da escola a repreender Ali, sem se dar conta das condições que impossibilitam o cumprimento do horário.

A escola iraniana apresentada no filme foge pouco ao modelo de escolarização e aos interesses da sociedade apontados por Kant em sua *Réflexion Sur l'Éducation*. Para esse filósofo, “enviam-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (1962, p. 71). Nesses aspectos, o filme apresenta Ali como o aluno idealizado e a concepção de escola moderna como um dos conjuntos de máquinas eficazes, capazes de executar a relação de saber e poder, para que Ali possa se tornar cidadão. Nesse sentido, o filme representa papéis definidos de professor e aluno, espaços delimitados e tempos entrecortados e definidores de ações no contexto escolar. Horários, filas, obediência, silêncio, provas, disciplina de corpos e mentes, regulam, ordenam e controlam o cotidiano da escola. Tudo se passa como se existisse um lá e um cá. Um fora e um dentro da escola.

Na conversa após a exibição do filme um professor diz:

Então, agora eu fico pensando nas salas de aula e na realidade da nossa escola. Tem alunos que faltam aula para cuidar de irmão. Tem muita carência também. Financeira sim, mas, além disso, não estou vendo mais empolgação para estudar e nem para crescer no amanhã. Você pergunta o que quer ser quando crescer e eles ainda não sabem e tão tudo ali... Eu acredito que nós temos de tentar botar uma sementinha de continuação no coração das crianças, não é só ficar trabalhando, mas motivar o seu amanhã e não ficar só esperando o avanço. (Professor Sabiá)

Que sentidos atribuímos às infâncias? Historicamente diferentes concepções são atribuídas ao termo “infância”. Distintas abordagens interpretativas, díspares em seus princípios, concordam em que seja um período da vida humana inaugurado no nascimento e estendido até a puberdade. Concordam, também, que a ideia de infância esteja vinculada à ideia de falta, de carência, de incompletude e inconsistência. Nesse quadro, o adulto, considerado o *outro* da infância, estaria autorizado a preenchê-la, completá-la, torná-la outra (Kohan, 2004). A criança, nesse sentido, trata-se de um



adulto em potencial e, de modo particular, em preparação na escola para se constituir como um sujeito idealizado e requerido por um projeto de sociedade, talvez.

A criança apresentada no filme não é esse ser em falta. Ao mesmo tempo em que Ali compartilha o tênis com a irmã e sobressai entre os colegas com notas altas, ele tem obrigações e responsabilidades em casa, na mesquita, como jardineiro. Vive a incansável procura do sapato da irmã e se torna um campeão da corrida inter-escolar movido pela possibilidade de ficar em terceiro lugar e ganhar como prêmio um par de sapatos novos. Ali, menino de olhar triste, agarra-se aos encontros que a vida lhe apresenta e vai se constituindo múltiplo. Assim como um rizoma, que não começa nem termina, Ali está sempre no meio, é inter-ser, *intermezzo*. Ali é aliança, unicamente aliança. Para Deleuze,

A árvore é a filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraisar o verbo ser. Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis [...]

*Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, 2004, p. 37)

O colega professor Sabiá diz que temos que pensar a criança para o amanhã. Essa mesma criança que, segundo ele, falta a aula para *cuidar do irmão*, que é *carente* e sem *empolgação para estudar e para crescer no amanhã*, é concebida como um ser em falta. Um ser que tem sempre as questões para *onde você vai? De onde você vem? O que você quer ser quando crescer?* em sua constituição. Trata-se, assim, de uma concepção arborecente, que concebe o *outro*, no caso, a criança, como diverso, não como múltiplo, plural. Nessa concepção, prossegue Deleuze (id), fecha-se o rizoma, arboriza-se o ser.

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas.

Essa conversa forçou nosso pensamento a pensar a problemática das relações da/na/com a infância. Quando concebemos a criança como projeto, promessa, futuro, amanhã, não estamos fechando rizomas? A realidade de Ali é diferente da realidade das

crianças que moram nas periferias das cidades e que trazem para a escola seus mundos culturais? Esta professora responde:

Eu acho que a questão é bem social, não é? Eu estava olhando o filme e parecia que aquela realidade era só ali onde aquela família mora, mas não. Aquele momento em que o pai foi em busca de emprego, já mostra uma realidade aqui do Brasil. Então, a questão é social. É uma questão de nós estarmos olhando o todo, não é? Porque nós somos professores. (Professora Beija-flor)

Intencionalmente, o filme provocou a possibilidade de alargar nossa compreensão sobre a relação da infância com a escola. Assim, a produção fílmica funcionou como intercessora ao nosso pensamento, levando-nos a sair do encontro no cineclube com a questão da professora Curió em nossa espreita:

Será que nós, professores, a partir de hoje, saindo daqui e assistindo esse filme, vamos refletir e pensar num amanhã melhor? Será que vai haver uma indagação para nós mesmos enquanto professores e que isso vai refletir em nosso trabalho, no nosso meio, no nosso dia-a-dia?

### **O filme, intercessor que força pensar. Pensar o que? Currículo...**

Gostaria de dizer dessa concepção de infância [...] porque, às vezes, a criança vai para a escola e o professor só quer passar conteúdo, conteúdo, e esquece de ter esses momentos, que poderia tirar vinte minutinhos de sua aula para fazer uma atividade lúdica. Não importa se é sexto ano, sétimo ano, oitavo ano, porque tá se perdendo esse negócio do brincar [...]. Pelo que estou vendo, a infância está se acabando. A gente vê o menino do filme, em casa ele só trabalha, e na escola também. E nós? A gente só quer passar atividade, conteúdo e ficar cobrando [...]. (Professora Garça Branca)

As conversas, como essa, oportunizadas pelo cineclube, estimularam-nos a pensar, também, o currículo e as políticas curriculares. A partir das narrativas dos *praticantespensantes* da educação, começamos problematizar a concepção hegemônica de currículo, discutindo as potencialidades dos horizontes de construção de sentido/significado. Assim, passamos a conceber essa edificação como aquilo que

se tece em cada escola com a carga que seus “praticantes”, como aprendemos com o historiador Michel de Certeau, trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive (ALVES, 2011).

Logo, para essa autora, é nesse emaranhado de construção do cotidiano, formado por múltiplas redes de subjetividades, que cada um de nós é aluno/aluna, professor/professora. Com essa concepção, se desfaz a ideia de currículo como “processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente

especificados e medidos” (BOBBIT, 1918, *apud* SILVA, 1999, p. 12); definição essa que tem a fábrica como modelo institucional. O currículo pensado a partir das pesquisas nos/dos/com os cotidianos problematiza o ideário da modernidade que institui papéis definidos, marcados, esquadrihados como de adulto/criança, negro/branco, homem/mulher... Problematiza a cultura de massa que não deixa alternativa para que a alteridade aconteça. Para Guattari,

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados [...]. O que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade de indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos. (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 16).

Essa descrição da produção da subjetividade leva-nos a pensar como os sujeitos – dentre eles nós, que estamos *praticandopensando* o cotidiano educacional– são produzidos material e espiritualmente. E nos leva a perceber, também, a escola, para além de um aparelho ideológico do Estado (Althusser), como “um equipamento coletivo, que opera por meio dos agenciamentos coletivos de enunciação” (GALLO, 2012, p. 215). Para Guattari e Rolnik (1986, p. 31), a subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos de enunciação. Logo, os processos de subjetivação não estão centrados em agentes individuais; mas, implicam o funcionamento de máquinas de expressão, que podem ser tanto de natureza extrapessoal e extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, da mídia...) como de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens...). É nesse sentido, também, que as pesquisas dos/nos/com os cotidianos veem o currículo, como uma máquina de subjetivação. Então, podemos refletir que

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 dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes”. (GALLO, 2012, p. 215-6).

Ao conceber o currículo como agenciamento coletivo de enunciação, podemos perceber o papel dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares como sujeitos que criam conhecimentos e significações permanentemente. Essa perspectiva permite pensar que as pesquisas dos/nos/com os cotidianos têm como uma de suas principais características

a inseparabilidade entre as dimensões do político, do epistemológico e do metodológico na tarefa de pensar as e com as produções das práticas e dos conhecimentos, bem como na busca por formas de produzi-los que reconheçam e valorizem cenários, praticantes e saberes que fazem a educação a cada dia. (OLIVEIRA, 2012).

A partir dessas características, mesmo que de modo incipiente, os diálogos dos *praticantespensantes* realizados sobre o filme, permitiram-nos perceber suas inquietações e reflexões sobre sua condição de sujeitos do/no processo de efetivação das práticas curriculares. Nessa direção, expuseram questionamentos das próprias atitudes diante das condições sociais e culturais dos alunos, indicando que desalojaram-se das concepções confortáveis que circulam rotineiramente nos *espaçostempos* escolares.

Para concluir, compreendemos que as tecnologias da modernidade contemporânea contribuem com múltiplas possibilidades para pensar a educação como uma prática que faz pensar a partir das discontinuidades, das percepções das dimensões integrais dos processos educativos e das potencialidades que as relações sociais, culturais e educativas permitem experimentar na vida escolar e profissional.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda Guimarães. **As diferenças pensadas a partir de imagens das mulheres professoras** - questões à formação. PORTUGAL, F. T. e JACÓ-VILELA, A. M. *Clio-Psyché - gênero, psicologia, história*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2012:129-143.

\_\_\_\_\_. Projeto de Pesquisa: **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente** – o caso do cinema suas imagens e sons. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ. 2012.

\_\_\_\_\_. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos**: para além dos processos de regulação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 31, p. 1195-1212. Out-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A aula**: redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.(tese de titular).

\_\_\_\_\_. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **A aula**: redes de práticas – os processos cotidianos de aprender e ensinar. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.(tese de titular).

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara. Notas sobre a fotografia.** Tradução: Julio CastañonGuimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Tradução Ephraim F. Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1. Trad. Aurelio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34. 1992.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição;** Tradução Luis Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cinema I – Imagem-Movimento.** Rio de Janeiro: Ed 34. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Cinema II – Imagem-Tempo.** Rio de Janeiro: Ed. 34. 2013b.

FANTIN, Mônica. **Crianças, Cinema e Educação. Alem do arco-iris.** São Paulo: Annablume, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos.** In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Leite Garcia. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir.* Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar:** fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.* São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa com o cotidiano.** Educação. Sociedade, Campinas, vol. 28, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 08 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_, CARVALHO, M. Janete. **Lógicas de currículos em redes e projetos:** entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.* Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012 .

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, 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.

KANT, Immanuel. *Réflexion Sur l'Éducation.* Paris: Vrin, 1962.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Herodes, el Ogro... y La carabina de Miss Cooper. La educación escolar como refugio (para la infância y para el mundo)**. Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, Rio de Janeiro, setembro de 2014(tradução minha).

\_\_\_\_\_. **A arte da conversa**. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 3ª ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto, - Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha**. Tese de Doutorado. Niterói-RJ, UFF, 2009.

\_\_\_\_\_. A rotina do currículo na Educação Infantil. E a potência do ritmo? In: GRANDO, Beleni(org) **Crianças – infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá, EdUFMT, 2012.

\_\_\_\_\_. *Experiência Coletiva: a força política da narrativa sobrevive no pantanal matogrossense*. In: CARMO, Jefferson Carriello do (org.) **Instituição escolar na diversidade: políticas, formação e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. *saberes ribeirinhos: o pantanal dobrado na alma das crianças que o habitam*. In: RIBETTO, Anelice (org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_. **Amizade... um refúgio necessário à educação de crianças(um filme, uma abertura à infância e ao mundo)**. Seminário REDES, ProPED, UERJ, 2014.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon e SILVEIRA, Marly de Jesus. **Irmãs, um filme paraibano em misteriosos cenários da imaginação**. (e-book no prelo). UFPB, 2015.

MAURICIO, Eduardo e MANGUEIRA, Mauricio. **Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação fractal**, Ver. Píscol Vol 23, nº2 Rio de Janeiro, May/Aug 2011. Acessada em 05/03/2015.

MELO, José Marques de. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e GARCIA, Alexandra (Orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos currículos das escolas**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.) *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Editora DP et Alíi, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar.** In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O corpo passa a ser o de professora? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Imagens de escolas: espaçostempos** de diferenças no cotidiano. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 28 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2012.

PARENTE, André (org.). **Imagem-Máquina. A era das tecnologias do virtual.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

\_\_\_\_\_, André (org.). **Cinema/Deleuze.** Campinas, São Paulo. Papirus, 2013.

PRUDENTE, Celso Luiz. **Cinema Negro: Algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem.** São Paulo: Oriom Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.