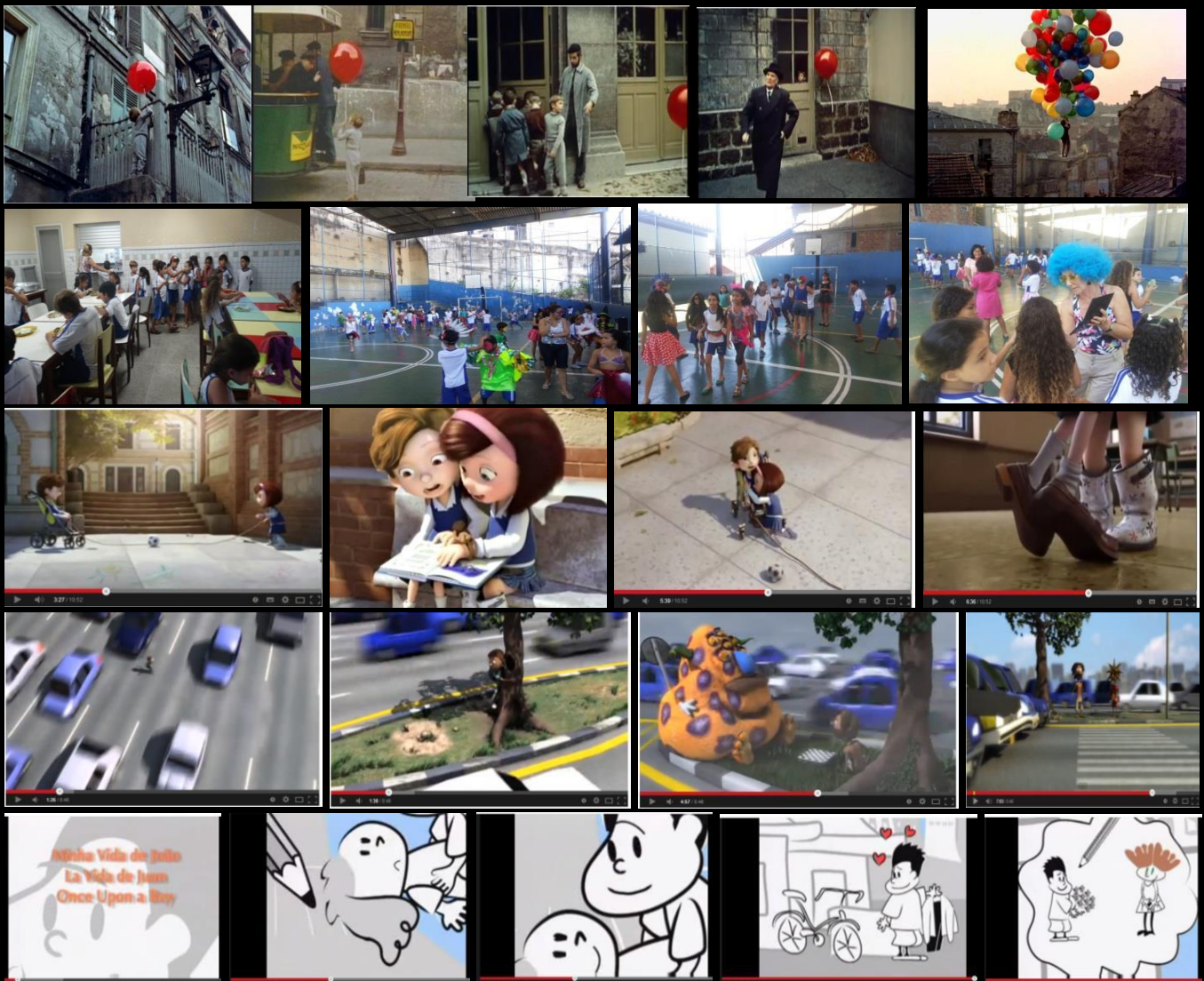




ENTRE IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA, MOVIMENTANDO O PENSAMENTO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES



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

LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES

**ENTRE IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA,
MOVIMENTANDO O PENSAMENTO COM A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

VITÓRIA

2015

LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES

**ENTRE IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA,
MOVIMENTANDO O PENSAMENTO COM A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R696e Rodrigues, Larissa Ferreira, 1983-
Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o
pensamento com a formação de professores / Larissa Ferreira
Rodrigues. – 2015.
233 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cinema. 2. Cartografia. 3. Pensamento – Movimentos. 4.
Professores – Formação. 5. Cotidiano escolar. I. Carvalho,
Janete Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES

**ENTRE IMAGENS CINEMA E IMAGENS ESCOLA,
MOVIMENTANDO O PENSAMENTO COM A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 31 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Lopes Gomes
Universidade Vila Velha

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim
Universidade Estadual de Campinas

***Vou contar com você amor
Pra chegar seja aonde for.
Encontrar um cais, um lugar de paz
Para nunca mais conviver com a dor.***

***Todo desamor e a desilusão
Não tem mais lugar no meu coração.
Se eu puder entrar no teu coração
Você vai me dar razão.***

***A pureza da flor? (Sou eu!)
E o teu cobertor? (Sou eu!)
Verdadeiro amor?
Sou eu, sou eu, sou eu,
Sou eu, sou eu.
(Pureza da Flor, Arlindo Cruz).***

*Aos meus grandes e verdadeiros amores,
Helder, Arthur e Olavo. Que me fazem
experimentar o tempo em sua duração e a vida
como vontade de potência.*

Vimos que a força do pensamento dava lugar, pois, a um impensado no pensamento, a um irracional distintivo do pensamento, ponto de fora e para além do mundo exterior, mas capaz de nos devolver a crença no mundo. A questão não é mais: o cinema nos dá a ilusão do mundo? Mas: como o cinema nos restitui a crença no mundo? (Gilles Deleuze).

AGRADECIMENTOS

Essa cartografia de pesquisa foi tecida por várias mãos, por uma multiplicidade de singularidades que se entrecruzaram nos processos vividos, compartilhados, virtuais e atuais que constituem minha existência enquanto, mulher, mãe, professora, pesquisadora e tantas outras imagens de subjetivação.

Agradeço. Agradeço e compartilho esse *pensamentopesquisa* com outros tantos “lobos”, que como nos dizem Deleuze e Guattari (1995), ajudam-nos a ser matilha, coletivo.

Primeiramente, agradeço à minha família, em especial, meu esposo Helder que sempre me ajudou, incentivou e confiou em mim, potencializando os possíveis, sendo a mais valiosa dobra que se lança a tecer comigo caminhos sempre nômades, artistas e amorosos. Ao meu filho Arthur, que nasceu entre pesquisa de Mestrado, participou de todo o processo de vivência do doutorado, dividindo-me com os estudos, congressos, aulas, pesquisa, sempre generoso e paciente com a ausência de sua mãe. Ao Olavo, que dentro de mim, aguarda seu tempo para nascer.

Com muito carinho e admiração, agradeço, compartilho e dedico esse movimento do pensamento à minha querida orientadora Janete Magalhães Carvalho, por toda dedicação, cuidado, seriedade, incentivo, apoio, compreensão e por ter movido meu pensar ao longo desses sete anos de convivência, fazendo-me apaixonar cada dia mais pela educação.

Meus agradecimentos à comissão examinadora, Carlos Eduardo Ferraço, Regina Helena Silva Simões, Maria Regina Lopes Gomes e Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, por aceitarem o convite e pelas significativas contribuições à qualificação desse *pesamentopesquisa*. À prof^a. Dr^a. Tânia Mara G. F. Delboni, pela amizade, carinho e pelas contribuições dadas à qualificação II. À Maria José Rassele Soprani pela elaboração do abstract.

Aos professores e profissionais da escola da “Ilha” aos saberes, fazeres, imagens e tempos compartilhados durante o processo de estada em campo de investigação.

Aos meus queridos amigos do grupo de pesquisa, que participaram intensamente desse processo e que me apoiaram em todos os momentos.

Às minhas grandes amigas, Fernanda Pagotto, uma irmã, que me acompanha, apoia, incentiva, desde a graduação em Educação Física, obrigada por dedicar seu pouco tempo à nossa amizade. À Fátima Diógenes, por todo carinho, acolhimento de mãe e de prima em meus momentos de angústia e de alegria, obrigada pelas várias leituras de meus textos, desde o mestrado até a finalização da tese.

RESUMO

A presente pesquisa aborda o estudo dos movimentos do pensamento nas redes formação com professores no Ensino Fundamental. Procura problematizar a constituição de processos formativos não dogmáticos nos cotidianos escolares, pela articulação de imagens cinema e imagens escola, exibidas, compartilhadas e criadas nas redes de conversações em uma escola municipal de Vitória/ES, entre os anos de 2013 a 2014. Apresenta um campo problemático que se dedica a compreender que movimentos do pensamento são produzidos a partir do uso de imagens cinema nas redes de conversações com professores em formação continuada, a partir de uma cartografia de pesquisa que articula o mapeamento de virtualidades presentes no banco de teses da CAPES e as cinecartografias do cotidiano escolar em duas dobras do tempo. Tece um debate teórico que se compõe pelas linhas de pensamento, principalmente, de Bergson (2006a; 2006b), Carvalho (2008; 2009; 2010; 2012) Deleuze (1988; 1991; 1992; 1995; 1996; 2003; 2006; 2007; 2010; 2011), Foucault (1979; 1999. 2006a; 2006b; 2008), Guéron (2010; 2011), Pelbart (2011), Sauvagnargues (2009), dentre outros. As opções teórico-metodológicas estabelecem uma pesquisa de campo na intercessão entre os estudos com o cotidiano escolar e os da pesquisa cartográfica, tomando o plano de imanência como mundo material para a ocorrência de acontecimentos. Utiliza, para a produção de dados a observação participante, os registros em diário de campo, considerados como uma descrição cristalina, assim como, as narrativas cristalinas que emergiam nas redes de conversações com as personagens-escolas (docentes), que se configuram como *imagensnarrativas* de pesquisa. Organiza o debate dos dados produzidos em sete capítulos. Apresenta como considerações três principais agrupamentos do *movimento do pensamento* nas redes de conversações com professores provocados pelas imagens cinema: *cinescola-clichês*, *imagensformação docente* e *cristais escolas*. Destaca que não há uma realidade que comporte uma só verdade sobre a formação com professores, mas o que existe são cortes, percepções, afecções e produções de verdades que entrelaçam os diferentes modos de existir e reexistir na educação brasileira. As *telas escolas*, assim como as telas do cinema, apresentam e nos cercam com um mundo que articula um *cinescola-clichê*, *imagensformação docente* e *cristais escolas*, que para além do pensamento reto e dogmático, exibem entre imagens cinema e imagens escolas, outros movimentos do pensamento com a formação de professores, sendo capazes de potencializar as pesquisas educacionais a não ir em 'busca de um tempo perdido, mas de um tempo a ser redescoberto', fazendo crer ainda mais nesse mundo e na educação.

Palavras-chave: Cinema. Cartografia. Movimento do pensamento. Formação com professores. Redes de conversações.

ABSTRACT

This research deals with the study of movements of thought at the network training with elementary school teachers. It seeks to problematize the construction of non-dogmatic everyday educational processes in school, through the articulation of movies and school images, displayed, shared and created within the conversations network in a municipal school in Vitória / ES along 2013 and 2014. It presents a problematic field dedicated to understand which movements of thought are produced from the use of movie images at the conversations network with teachers attending the continuing education training, which is based on a research cartography that articulates the virtual mapping present at CAPES thesis database and the cinecartography present at the everyday school life, in the two folds of time. It weaves a theoretical debate which is composed by lines of thought, especially the ones of Bergson (2006a; 2006b), Carvalho (2008; 2009; 2010; 2012) Deleuze (1988; 1991; 1992; 1995; 1996; 2003; 2006; 2007; 2010; 2011), Foucault (1979; 1999 2006a; 2006b; 2008), Guéron (2010; 2011), Pelbart (2011), Sauvagnargues (2009), among others. The theoretical-methodological options establish a research field at the intersection between the school routine studies and the cartographic research, taking the plane immanence as the material world for the occurrence of events. For data production, it uses the participant observation, the records in field diary, considered as a clear description, as well as those clear narratives that emerged from the conversations network with the school-characters (teachers), which configure themselves as moving image narrative research. The discussion of the produced data is organized in seven chapters. The considerations are presented into three main movements of thought grouping, provoked by the film images within the teachers' conversations network: "cinescola clichés", "imagensformação docente" and "cristaisescolas". It highlights that there is not a reality which holds the truth about teachers training, but there are cuts, perceptions, conditions and productions of truths that interlace the different ways of existing and (re)existing in the Brazilian education. The "telasescolas", as well as the big screen, present and surround us with a world that articulate a "cinescola cliché", "imagensformação docente" and "cristaisescolas", which go beyond the straight and dogmatic thinking, as they display movie images and school images, other movements of thought due to the teacher training, enhancing the educational researches not to go in a pursue of 'search of a lost time, but a time to be rediscovered', making us further believe in this world and in education.

Keywords: Cinema. Cartography. Movement of thought. Teacher training. Conversations network.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Virar de ponta-cabeça	15
Imagem 2: Compilado de poemas de alunos da EMEF “Da Ilha”	62
Imagem 3: Painel “Esse ano será um sucesso se...”	71
Imagem 4: Compilado de imagens-burlas	73
Imagem 5: Compilado de imagens de corredores vazios	75
Imagem 6: Imagens de currículos-relação	76
Imagem 7: Compilado de imagens do baile de carnaval	80
Imagem 8: Cristais de tempo-carnaval	80
Imagem 9: Compilado de imagens do filme “Minha vida de João”	96
Imagem 10: Imagem do filme “O balão vermelho” – encontro entre menino e balão	104
Imagem 11: Imagem do filme “O balão vermelho”	104
Imagem 12: Compilado de imagens do filme “O balão vermelho”	112
Imagem 13: Imagem do filme “As cores das flores”	127
Imagem 14: Compilado de imagens do filme “As cores das flores”	127
Imagem 15: Compilado de imagens-referências no filme “Minha vida de João”	146
Imagem 16: Compilado de imagens do filme “Como estrelas na Terra”	160
Imagem 17: Professora Helena da versão mexicana (esquerda) e brasileira (direita)	163
Imagem 18: Fila da merenda	177
Imagem 19: Encontros de recreio com o tempo do brincar	179
Imagem 20: Compilado de imagens das atitudes do corpo	180
Imagem 21: Compilado de imagens mudas de recreio	182
Imagem 22: Compilado de imagens-composição	187
Imagem 23: Compilado de imagens do filme “Cuerdas”.	191
Imagem 24: Imagem de abertura do curta metragem “A ilha”	199
Imagem 25: Compilado de imagens do filme “A ilha”	199
Imagem 26: Compilado de imagens do filme “A ilha”	200
Imagem 27: Imagem do filme “O balão vermelho”	207
Imagem 28: Imagem do filme “O balão vermelho” – curiosidade da criança	208
Imagem 29: “O balão vermelho” e as tentativa de enquadramento do devir-criança e do devir-balão	209
Imagem 30: “O balão vermelho” – O professor que tenta apreender o devir-balão	209
Imagem 31: Imagem do filme “O balão vermelho” – A arte do encontro entre devires	211
Imagem 32: Imagem do filme “O balão vermelho” – Luta pela existência de uma vida outra	212
Imagem 33: Imagem do filme “O balão vermelho” – sonho implicado	214

SUMÁRIO

1 MOVIMENTOS ERRANTES E A TESSITURA DE UM DESEJO NÔMADE DE PESQUISA	13
2 MOVIMENTOS DOBRAS DE UMA CARTOGRAFIA DE PESQUISA EDUCAÇÃO ..	27
2.1 MAPEAMENTO DE VIRTUALIDADES DE PENSAMENTOS PESQUISAS METAMORFOSEADOS	31
2.1.1 Platô formação continuada de professores	35
2.1.2 Platô <i>praticas políticas</i>	39
2.1.3 Platô subjetivação docente.....	40
2.1.4 Platô representações docentes	43
2.1.5 Platô usos e produção de imagens	45
3 CINECARTOGRAFIAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR EM SUAS DOBRAS DO TEMPO	52
3.1 ZONAS DE LEMBRANÇAS	52
3.2 PROCESSOS NARRATIVOS IMAGÉTICOS DA PESQUISA CARTOGRÁFICA COM O COTIDIANO ESCOLAR	55
4 CINECURRÍCULO E A QUEBRA DOS CLICHÊS ESCOLAS.....	90
4.1 APROXIMAÇÕES ENTRE CINEMA E CURRÍCULO ESCOLAR: FISSURA DA DUALIDADE CINESCOLA-CLICHÊ E CINESCOLA-FABULAÇÃO	93
4.2 POTÊNCIAS FALSIFICADORAS DE UM CURRÍCULO-INVENÇÃO	125
5 ENTRE UMA VIDA NUA E UMA VIDA NÔMADE: POR OUTRAS IMAGENS-(DE)FORMAÇÃO	136
5.1 IMAGENS-FORMAÇÃO DE UM 'CORPO QUE NÃO AGUENTA MAIS'	144
5.2 IMAGENS-(DE)FORMAÇÃO DE UM CORPO BIOPOTENTE NOS ENCONTROS COM PROFESSORES.....	150
6 CINEMA E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: IMAGENS ENTRE A VARIAÇÃO UNIVERSAL E O JORRO DO TEMPO	155
6.1 CINEFORMAÇÃO DOCENTE E O ROMPIMENTO DO ARCO SENSÓRIO-MOTOR: PERFURANDO OS CLICHÊS	157
6.2 ENQUADRAMENTOS PELO CINEMA DE UM CORPO SENSÍVEL QUE EMERGE ENTRE AS IMAGENS ESCOLA: O QUE OS ALUNOS ESPERAM DA ESCOLA E DE NÓS PROFESSORES?	172
6.3 CRISTAIS DE TEMPO: VIR-ATUALIZAÇÕES FORMATIVAS NO ENCONTRO COM O "OUTRO" DO PENSAMENTO	188
6.3.1 Duplo-Cuerdas... <i>imagens narrativas</i> límpidas e opacas.....	190
6.3.2 Entre ilhas e balões "a afecção de si" pelos encontros com o outro do pensamento.....	198

6.4 ENCONTROS COM O OUTRO DO PENSAMENTO: ENTRE IMAGENS E PROFESSORES E CRIANÇAS E BALÃO VERMELHO.....	206
7 <i>TELASECOLAS</i> : CONSIDERAÇÕES SOBRE O JORRO DE UMA VIDA ENTRE TANTOS MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS POSSÍVEIS	215
8 REFERÊNCIAS.....	232

1 MOVIMENTOS ERRANTES E A TESSITURA DE UM DESEJO NÔMADE DE PESQUISA

Eis uma das grandes sabedorias do pensamento nômade: É a arte de exigir da vida muito mais do que a existência se contenta em nos oferecer.

Daniel Lins

Um desejo de pesquisa se institui na forma de um agenciamento¹ coletivo de enunciação. Movimentos errantes que vão se constituindo por entre as linhas de uma² vida escolar, percorrendo seu relevo, sua geografia, pela agrimensura dos processos de subjetivação docente, por entre os movimentos do pensamento no âmbito educacional.

Pensamentospesquisa, percursos trilhados, territórios ocupados, abandonados. Multiterritorialidades constituintes dos processos de aprender e ensinar. Processos e relações e Deleuze e Foucault e Bergson e Nietzsche e diferença e obra de arte e imagens e duração: um desejo nômade de cartografar a vibração de um corpo-escola.

Assim, o conceito “pensamento nômade” criado por Deleuze, a partir de Nietzsche, é tomado ou ‘roubado’ para apresentar um desejo também nômade de entrar em relação com a produção diferencial do pensamento nas redes de conversações com docentes em formação continuada na escola.

Tanto Nietzsche (apud Guéron, 2011) quanto Deleuze (2006), ao problematizarem uma nova ligação do pensamento com uma vida, fazem críticas a uma forma de pensar que se pretende identitária, ideal, exterior e que se institui como única, verdadeira e racional. Buscam provocar o pensamento a tal ponto de este não ser

¹ Este termo remete ao que Deleuze e Guattari (1995, p.12) chamaram de agenciamento maquínico “[...] é direcionado para os estratos que fazem dele, sem dúvida, uma espécie de organismo, ou bem uma totalidade significante, ou bem uma determinação atribuível a um sujeito, mas ele não é menos direcionado para *um corpo sem órgãos*, que não para de desfazer o organismo, de fazer passar e circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não para de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade.

² Deleuze e Guattari (1995) provocam o pensamento para o que é indeterminado, indefinido e singular, trazendo a concepção do artigo indefinido (um/uma) para subverter a ordem da padronização, modelização e da rostitude. Lançamos mão desse deslocamento proposto pelos autores para pensar na pesquisa com os cotidianos como linhas de uma vida entre tantas outras que habitam as escolas.

mais o mesmo, a não repetir sempre a mesma coisa, sem que as atualizações no plano de imanência produzam diferença, sem que se viva um tempo puro, sem que se sinta a duração do acontecimento³, ou sem que, por algumas vezes, o novo e a criação se materializem como sentido outro de vida.

Essa força vai compondo um pensamento nômade, que é “[...] a afirmação de uma identidade em processo de eclosão, múltipla, continuamente renovada por fluxos e transformação e devir” (LINS, 2014, p. 144).

O nômade, para os autores, percorre um território e, num processo de cartografia, transcende os seus limites. Faz sua morada nas linhas de força e na singularidade, percorrendo as superfícies do mundo. A potência do pensamento nômade é evocada a nomadizar o desejo de pesquisa, entendendo-o não mais como uma mera descrição do fenômeno educativo, não como uma tese a ser confirmada pela verdade científica proposta pela racionalidade moderna. Mas, abandonando os territórios da neutralidade, da separação entre sujeito e objeto. Desterritorializando o espaço demarcado para e pelo saber acadêmico, em busca de percorrer o deserto, o inabitado, um ir pelo relevo, pelas fronteiras das relações entre os pensamentos e as ações, entre as palavras, as coisas e as pessoas, ou seja, entre imagens.

Seguir um desenho que, ao mesmo tempo, vai apagando seus rastros, que se desmantela enquanto prescrições metodológicas, apenas deixando pistas de um “tempo que dura e perdura” (BERGSON, 2006a) pela intensidade dos afetos e afecções nos encontros de corpos. Desenhos das linhas de subjetivação que podem estar para além “[...] do *ser* ou do *nada*, numa espécie de nomadismo artista que se reinventa, que se recria, tornando-se, assim, o artista de sua arte. Sem criação nem Criador. Pura reinvenção” (LINS, 2014, p. 147).

Uma geografia de pesquisa das linhas de *uma* vida só se faz em meio a percursos que não são fixos, mas tomados como movimentos errantes que não se pretendem totalizadores e homogêneos. Assim como nas práticas cotidianas dos habitantes do

³ Souza Dias (2012, p. 93) provoca a seguinte questão: O que é um acontecimento? E, ajuda a pensar que “O acontecimento é virtual, melhor, é “o” virtual. Por que o virtual não é a virtualidade caótica, mas a virtualidade tornada consistente no plano de imanência estendido sobre o caos, o virtual feito, por esse plano, real, uma realidade distinguível de toda a actualidade”.

território-escola, desliza de *platô*⁴ em *platô*, cria pontes, reinventa mundos, subverte ordens, ao virar de ponta-cabeça o movimento do pensamento e a produção de verdades nas escolas.



Imagem 1: Virar de ponta-cabeça
Fonte: Arquivo pessoal.

Desse modo, a formação continuada de professores como um movimento de constituição de subjetividades criadoras nas escolas tem mobilizado um desejo nômade de pesquisa. Trata-se de um importante processo que, ao percorrer as redes de conversações, tem possibilitado a produção de trabalhos coletivos e inventivos, elaborando subjetividades a-centradas que encarnam outros possíveis que não o de um aprender e ensinar triste, enclausurado, dogmático e moralizante.

Deleuze (2006), ao apoiar-se nas teorizações de Nietzsche sobre a 'vontade de verdade' que assombra a produção do pensamento, ajuda a problematizar as

⁴ Deleuze e Guattari (1995) argumentam que os platôs atuam como zonas de intensidades que não definem sequencialmente o início, meio e fim de um processo, mas que no rizoma, se localizam sempre no meio. Interconectando-se em qualquer direção, permitindo leituras fluidas em qualquer posição, potencializando o movimento do pensamento.

“clausuras” do ensino, da aprendizagem e das produções de subjetividade nas escolas. Destaca que essa ‘vontade de verdade’ imprime uma lógica na qual o sujeito se lança em busca de uma verdade que lhe é exterior e já está posta, cabendo ao professor ensinar os conteúdos, aplicar metodologias, regras, atingir metas e objetivos oficialmente instituídos e, aos alunos, se apropriarem pacificamente desses conhecimentos e produzir bons resultados. Para Clareto e Nascimento (2012, p.310), “[...] o que caracterizaria tanto professor e aluno, quanto a escola e a educação, seria desejar aquilo que é mais pesado. O exercício de força estaria em assumir mais e mais as cargas im-postas, sobre-postas, pro-postas”.

Para essa maneira de conhecer, bastaria uma boa vontade do pensador ou uma condução moral do pensamento e uma natureza reta, ou seja, uma afinidade com o verdadeiro, que fixa uma imagem dogmática, ortodoxa ou moralizante do pensamento, sendo “[...] *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar” (DELEUZE, 2006, p.192).

Essa imagem de pensamento desenvolve uma lógica da árvore ou da raiz, que tem um eixo principal, um centro, que atua por binarismo e se acopla na sociedade, nas instituições, nas pessoas e nos modos de conhecer, dicotomizando as relações nas escolas entre os que ensinam e os que aprendem (professores x alunos), entre os que pensam o currículo e os que o realizam (SEME⁵ x professores). Como dizem Deleuze e Guattari (1995, p.13), “[...] este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, uma unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual”.

Porém, uma vida é composta por diferentes linhas que atuam diretamente na constituição dos indivíduos e dos grupos sociais e, como Deleuze e Parnet (1998, p.09) ressaltam, “[...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, [...] há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga”. A imanência e o imbricamento dessas linhas atravessam todo o tecido social e, portanto, também os processos de formação de professores.

Sendo assim, a aposta da presente pesquisa foi a de perceber, em meio aos processos formativos, a existência de movimentos que resistem à dogmatização e que

⁵ Sigla utilizada para Secretaria Municipal de Educação.

se lançam à diferença, ou seja, tornar visível a maneira como os professores se colocam nesse movimento de dobras de serialização/invenção. Nessa perspectiva, abre-se um campo possível para que as políticas formativas de professores nas escolas façam “rizoma com o mundo”. Fazer rizoma⁶ com o mundo é considerar que outras possibilidades educativas acontecem pelo que se passa entre os engessamentos, modelização, repetição (linhas molares), e pela diferenciação e inventividade (linhas moleculares e de fuga) que compõem o cotidiano escolar. O rizoma é composição “isso e aquilo” ao mesmo tempo.

Existem movimentos formativos que são produzidos tanto pelos sistemas de ensino, pelas unidades escolares, quanto pelos docentes e alunos. Podem compor-se por bases moralizantes, tristes, repetitivas e enfadonhas, como também pelas brechas que precisam ser alargadas e ocupadas pelos sujeitos 'praticantes do cotidiano' (CERTEAU, 1994) para traçar linhas de fuga dos modelos e dessa ancoragem. Para Deleuze (2006), essas brechas configuram-se como uma luta rigorosa contra a imagem dogmática do pensamento, contra os postulados que alicerçam sua força, como por exemplo, a representação.

Assim, a filosofia só encontra a diferença e a repetição autêntica quando traça linhas de fuga da doutrina da verdade e da representação. Encontraria “[...] sua repetição autêntica num pensamento sem Imagem, [...]. Como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar a pensar ao libertar-se da Imagem e dos postulados” (DELEUZE, 2006, p. 193).

Libertar-se pelo traçado de linhas de fuga em meio à imagem ortodoxa do pensamento na formação continuada de professores, pelo viés de uma imagem criadora, de outro possível, já que para Brito (2010), “[...] há tantas imagens em cada pessoa, há tantos modos de ser, tantos despatriamentos, como uma espécie de coletivo em cada indivíduo, o que provocaria outros olhares, sem rigidez, sem espanto e horror”.

⁶ Deleuze e Guattari (1995, p.16) argumentam que um rizoma “[...] compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga [...]”.

As diversas imagens que des-re-territorializam o movimento do pensamento têm a ver com o funcionamento de várias máquinas de expressão, que podem, conforme Guattari e Rolnik (1999), ser tanto extrapessoal como os sistemas econômicos, sociais, tecnológicos, quanto intrapessoal, que dizem respeito à percepção, sensibilidade, afetos, representação, imagens, dentre outros. Essa maquinaria produz e é produzida em uma relação heterogênea e transitória em que as 'imagens-movimento e as imagens-tempo'⁷ (DELEUZE, 2007) evocam ao atualizarem a multiplicidade dos processos de subjetivação docente.

Os sistemas maquínicos agenciados e agenciadores de relações permitem composições dinâmicas e provisórias, tanto para o processo de constituir-se docente, quanto para o ensino e para a aprendizagem; o que possibilita não só a serialização da individualidade como também a produção de *práticas políticas* “[...] negociadas nas complexas redes de saberes, fazeres e poderes das escolas e dos sistemas educacionais, constituindo-se como políticas de currículo e [de formação continuada com professores]” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p.03).

Assumindo a perspectiva de que *práticas políticas* são criadas nas escolas e que se constituem como uma política de currículo e de formação, buscou-se compreender os processos de formação continuada de professores para além de lógicas identitárias e dos modelos representacionais acerca do que é ou deve ser professor, ou seja, para além dos clichês⁸.

Para isso, faz-se necessário colocar, duplamente em questão, a condição clichêizada que encobre os processos formativos *teoricopráticos* dos docentes. Primeiro, por considerar, assim como Deleuze (2007), que uma poderosa organização dos esquemas sensório-motores tende a aprisionar nossa percepção sobre as diversas imagens de pensamento produzidas pela/sobre/com a docência em forma de clichês.

⁷ Esses conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo foram mobilizados a partir dos estudos que Deleuze (2007) realizou sobre a potência das imagens-cinema como uma forma de pensamento e serão melhor elucidados posteriormente. Essas teorizações foram tomadas como ferramentas *teoricopráticas* que ajudam a problematizar os processos de formação continuada de professores apresentados pela presente pesquisa de doutorado.

⁸ Segundo Deleuze, existe uma organização da opressão e da miséria que encontra esquemas sensório-motores para que possamos suportar e reconhecer tais coisas, nos comportando dentro de certos moldes e, isso para o autor, ocorre devido aos clichês. “Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa” (DELEUZE, 2007, p. 31).

Os clichês atuam paralisando o pensamento em forma de sua repetição, fato que Deleuze (2007) argumenta ser importante em determinadas situações para ajudar a suportar, a reconhecer e a aprovar determinadas condições de existências, de práticas educativas ou de táticas/estratégias de produção do cotidiano escolar. Nessa mesma direção, Bergson (2006a) acredita que a afecção está diretamente submetida à limitação de nossa percepção, que apenas permite perceber sempre menos, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas.

A segunda necessidade de problematizar a condição clichê relaciona-se com a possibilidade de mobilizar o pensamento. Essa mobilização Deleuze (2007) credita a linhas de força que falsificam a automatização das afecções, ou seja, à imagem fixada pelo clichê bloqueando os esquemas sensório-motores e permitindo a aparição ou a atualização de uma imagem ótico-sonora pura,

[...] sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois não tem mais de ser 'justificada' como bem ou como mal ... Esse foi o problema sobre o qual nosso estudo precedente se encerrou: extrair dos clichês uma verdadeira imagem (DELEUZE, 1990, p.31).

Essa é uma aposta pertinente aos múltiplos contextos educativos, haja vista que pretende extrair das imagens-fixas-clichês, produzidas sobre a docência, o que conecta os sentidos e os acontecimentos educativos a outra condição de produção de uma vida *aprendenteensinante* no cotidiano escolar.

Diante da limitação de nossa percepção, da formação e da manutenção de clichês, assim como da possibilidade de perceber/sentir imagens ótico-sonoras puras nas redes de conversações com docentes em formação continuada na escola, os conceitos sobre cinema de Deleuze (2007), principalmente os de imagem-movimento⁹ e imagem-tempo¹⁰, foram mobilizados neste trabalho, pois permitem entender o

⁹ Deleuze (2007) diz que a imagem-movimento é a própria matéria que ela representa e que exprime um todo que muda. O todo está sempre se dividindo de acordo com seus objetos e reunindo os objetos num todo. Comporta intervalos e imagens distintas, como a imagem-percepção numa extremidade do intervalo, a imagem-ação na outra ponta e a imagem-afecção no próprio intervalo.

¹⁰ Para Deleuze (2007), a imagem-tempo apresenta o tempo em estado puro, de forma direta. Nessas imagens, as situações óticas e sonoras puras dão apresentações diretas do tempo. Pela imagem-tempo as pessoas e as coisas ocupam no tempo um lugar incomensurável ao que têm no espaço, e é justamente essa emancipação do tempo que assegura o reino da ligação impossível e do movimento aberrante.

universo material, assim como Bergson (2006a), como um metacinema, no qual as imagens estão sobrepostas umas às outras.

A mobilização da teoria do cinema se constituiu como um modo de *pensar e praticar* a pesquisa, pois, como Deleuze (2007, p. 331) explicita, uma “[...] teoria do cinema não é “sobre” o cinema, mas sobre os conceitos que o cinema suscita, e que eles próprios estão em relação com outros conceitos que correspondem a outras práticas [...]”.

A teoria do cinema ajudou a compor um movimento *praticoteoricoprático* que auxiliou no desenho de linhas conceituais acerca do debate sobre formação e subjetivação docente, bem como no movimento dos usos de imagens cinematográficas como disparadoras de conversações entre/com professores. A partir das concepções neorealistas do cinema, com base nos estudos de Deleuze (2007), já que em “[...] vez de representar um real já decifrado, o neo-realismo visava um real, sempre ambíguo, a ser decifrado; por isso o plano-sequência tendia a substituir a montagem das representações”.

Desse modo, o debate sobre formação continuada se torna potente, pois é capaz de ir além das simples percepções encadeadas pela imagem-movimento que monta uma cena em prol de representar uma ação e “[...] que nos impedem de ver o que o real tem de insuportável, inaceitável, que nos impede de ter uma relação direta com o real” (MACHADO, 2009, p. 274).

O que as teorias de Bergson e Deleuze trazem como força para o *pensamentopesquisa* aqui exposto, é a necessidade de extrair dos clichês uma imagem-tempo, imagem ótico-sonora pura dos processos formativos de professores que não esteja paralisada por nossa limitação de percepção, pela contemplação e pelo prolongamento da imagem-ação que remete uma coisa a outra, um modelo de formação a outro, a uma montagem das políticas formativas que pouco mobiliza a sensibilidade e o pensamento dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Uma imagem-tempo que, como “cristal de tempo¹¹”, não se pode definir um dentro e um fora, mas imagens coalescentes em relação intrínseca entre o atual e o virtual,

¹¹ Deleuze (2007) diz que a imagem-cristal porta uma imagem atual em coalescência com sua imagem virtual, ou seja, elas cristalizam e expressam o tempo diretamente. Os cristais de tempo que surgem

como diz Machado (2009, p.276): “Quando a imagem não se prolonga em movimento, [...], ela se torna uma unidade indivisível entre uma imagem atual e sua imagem virtual”.

A potência das imagens-tempo produzidas/mobilizadas no cotidiano escolar é o que em coalescência entre atual e virtual, entre a coexistência do passado e presente, pode atualizar processos diferenciados de formação continuada de professores, pois:

O que o visionário, o vidente vê no cristal, com seus sentidos libertados, é o tempo, é o jorro do tempo como desdobramento, como cisão em presente e passado, presente que passa e passado que se conserva: o tempo em sua diferenciação (MACHADO, 2009, p. 280).

Um tempo que não se mantém *cronos*, mas que porta em virtualidade as pré-condições objetivas e subjetivas da existência, as diferenças, as singularidades e as intensidades. Esse mesmo tempo se metamorfoseia e se atualiza, porta o empírico, o que é “[...] extenso, campo dos sujeitos e objetos já formados, a dimensão da própria consciência, da linguagem, das soluções, do vivido e das experiências possíveis comuns” (SALES, 2006, p. 236).

A partir da coalescência entre o par conceitual atual-virtual que, no cristal de tempo de uma vida, faz vibrar corpos *extensivosintensivos*, e, considerando como o fez Brito (2010, “np”), ao dizer que as “imagens da subjetividade são efêmeras e transitórias”, algumas intencionalidades de pesquisa foram se desenhando ao longo de sua cartografia, na articulação entre imagens cinema e imagens escola.

A primeira intencionalidade se dedicou a problematizar os modos pelos quais os conceitos do cinema e o uso de suas imagens, nas redes de formação continuada com docentes, potencializam a discussão do currículo escolar como um movimento de microlutas e de resistência à produção dogmática do pensamento.

A segunda intencionalidade de pesquisa visou compreender que efeitos os usos de imagens cinema provocam nas redes de conversações tecidas com professores, para a potencialização de outros modos de subjetivação docente.

A terceira intencionalidade se ocupou em discutir como as redes de conversas mobilizadas pela imagem-movimento, imagem-tempo e imagem-cristal, produzidas

fundem o passado imediato que já não é mais ao futuro imediato que ainda não é. Os “cristais de tempo”, expressão criada por Félix Guattari, dizem que a subjetividade é, portanto, o tempo.

nos cotidianos como imagens escolas, podem potencializar os processos de formação continuada com professores.

Diante dessas intencionalidades, coube a composição do seguinte campo problemático: **Que movimentos do pensamento são produzidos a partir do uso de imagens cinema nas redes de conversações com professores em formação continuada?**

É na fronteira entre o que conhecemos e o que não sabemos que esta pesquisa se lançou a cartografar ou “transcender os limites” da formação continuada de professores para além das representações ou clichês. Ou seja, em suas dobras de representação e inventividades, pois é “[...] necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso saber, é nesta ponta extrema que se separam nosso saber e nossa ignorância, que se transforma um no outro” (DELEUZE, 2006, p. 18).

Nessa ponta extrema, a composição do campo problemático foi permeada por dois procedimentos metodológicos complementares: a) o mapeamento de teses e artigos acadêmicos que dialogam sobre a formação continuada; b) interferências intensivas e extensivas sofridas e provocadas na pesquisa de campo realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Vitória/ES, ficticiamente chamada de Escola “Da Ilha”¹², durante o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014.

A cartografia do cotidiano da Escola “Da Ilha” foi criando caminhos em uma ‘estadia sem lugar’, que evidenciaram dois processos interconectados: *o debate sobre a formação continuada com professores e as vivências do cotidiano da escola*.

Em meio às diversas experimentações vividas na escola, o debate curricular com os praticantes ordinários (CERTEAU, 1994) emergiu como uma força que tangenciava as problematizações referentes à formação de professores e aos acontecimentos cotidianos da escola, desencadeando na pesquisa o debate sobre a formação

¹² Escola “Da Ilha” foi o nome fictício emprestado ao lócus da pesquisa, com intuito de preservar a identidade dos servidores e dos alunos que praticam seus *espaçotempos*, como também, uma maneira de se rasurar a identidade que tende a fixar um modelo de escola e de sujeitos. Essa escola se localiza na Ilha do Príncipe, região do Centro da Capital que tem sido considerada um lugar de violência, prostituição e de abrigo para usuários de drogas.

continuada com os professores; a discussão sobre currículo escolar; e experimentações dos acontecimentos cotidianos da escola.

A organização apresentada foi produzida por agenciamentos coletivos de enunciação com/entre os praticantes do cotidiano escolar, trilhando caminhos nômades não só destes *pensamentospesquisas*, mas também da escrita da tese. Caminhos que são experimentos com memórias involuntárias, lembranças, acontecimentos e imagens. Viagem afetada pela errância e pelos processos vitalistas de “[...] reterritorialização/desterritorialização. É esse o movimento intrínseco à liberdade de movimento do próprio homem” (LINS, 2014, p.156).

Assim, o campo problemático de investigação e a escrita da tese também se configuraram como movimentos errantes de problematizações da geografia das linhas da escola; metamorfosearam-se com os conceitos, as imagens cinema, as imagens da docência e da escola em seus processos de constituição, por intermédio das ‘redes de conversações e ações compartilhadas’ (CARVALHO, 2009). Desse modo, o debate e a organização dos dados produzidos durante a pesquisa de doutorado apresentam os seguintes enredamentos:

O primeiro capítulo apresenta os processos de composição do *pensamentopesquisa* evidenciado na tese de doutoramento, intitulado **MOVIMENTOS ERRANTES E A TESSITURA DE UM DESEJO NÔMADE DE PESQUISA.**

O segundo capítulo, **MOVIMENTOS DOBRAS DE UMA CARTOGRAFIA DE PESQUISA EDUCAÇÃO** dialoga sobre e com os caminhos investigativos tomados como processos *teoricopráticos* interconectados que percorrem a multiterritorialidade constituinte da formação e deformação contínua de professores e seus processos de subjetivação. Toma como intercessores teóricos Alves (2012), Bergson (2006b), Carvalho (2009), Deleuze (1991; 1992; 1995; 1997; 2006; 2007), no que estes ajudam a compor conceitos e pensamentos, nas caminhadas pela pesquisa. Desse modo, as cartografias desta pesquisa seguiram, principalmente, por uma revisão de literatura que buscou compreender como os processos de formação continuada de professores eram discutidos no âmbito das pesquisas de doutorado, levando a questionar em que sentido essas pesquisas se relacionavam com o campo problemático de pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado **CINECARTOGRAFIAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR EM SUAS DOBRAS DO TEMPO**, intenciona a cartografia dos acontecimentos que deslizam na superfície da vida cotidiana na escola. Destaca cinegrafias de escola, de docência e de vontade de poder ser outro, por meio de escrita de desejos que não se afirmam como método ideal de pesquisa, mas que se inscrevem como possibilidade de pensar as redes de formação e de deformação contínua na escola. Evidencia as imagens que se metamorfoseiam de acordo com os movimentos dos corpos e o desenho de paisagens educativas conforme o agenciamento do desejo. Toma o cotidiano escolar como plano de imanência ao mobilizar, em especial, os pensamentos de Bergson (2006a), Deleuze (2007) e Sauvagnargues (2009).

Para a composição dessa *cin cartografia*, aciona as “zonas de lembranças” (DELEUZE, 2007), não apenas como uma ferramenta para contar uma história, mas para convocar outras narrativas, para potencializar a memória e para problematizar a formação continuada de professores. Com base nos conceitos de cinema, propostos por Deleuze (2007), evidencia descrições e narrações cristalinas e narrativas simuladoras, ao apresentar processos *narrativosimagéticos* da pesquisa cartográfica com o cotidiano escolar, que consideram a narrativa como uma imagem de pensamento. Explicita que entre a macropolítica se mobilizam os diferentes acontecimentos de negociação, de ações e conversações complexas, bem como as linhas de fuga que compõem uma micropolítica da percepção, de afecção, da conversação, no cotidiano escolar.

As intencionalidades do quarto capítulo, **CINECURRÍCULO¹³ E A QUEBRA DOS CLICHÊS ESCOLAS**, relacionaram-se com a problematização dos modos pelos quais os conceitos de cinema e o uso de suas imagens, nos processos formativos com docentes, potencializam a discussão do currículo escolar como um movimento de microlutas e de resistência à produção dogmática do pensamento. É nesse contexto que as contribuições de Bergson (2006a), Deleuze (2007), Foucault (1979), Guéron

¹³ Os termos *cin currículo*, *cin escola*, *cin grafias* e *cin cartografias* serão mobilizados no decorrer de toda tese, por considerarmos, assim como o fez Bergson (2006a), o universo material como um metacinema. Desse modo, o universo material do cotidiano escolar apresenta o deslizamento de suas imagens como um *cin currículo*, *cin escola* e *cin grafias* de pesquisa.

(2011) e Machado (2009) atuam como intercessoras teóricas nas composições das forças que entram em relação na tessitura curricular da EMEF “Da Ilha”.

Ao dialogar sobre aproximações entre cinema e currículo escolar, aborda as imagens dos filmes de curta metragem “Minha vida de João”, “Balão vermelho” e “As cores das flores” e busca a fissura da dualidade entre *CINESCOLA-CLICHÊ* e *CINESCOLA-FABULAÇÃO*, dialogando sobre as potências falsificadoras de um currículo-invenção, e, assim, apresentam linhas rizomáticas que vão, ao mesmo tempo, pelo ‘afrouxamento do arco sensorio-motor’ (SAUVAGNARGUES, 2009), possibilitando o deslizamento da imagem-movimento.

No quinto capítulo, **ENTRE UMA VIDA NUA E UMA VIDA NÔMADE: POR OUTRAS IMAGENS-(DE)FORMAÇÃO**, delineou-se como intencionalidade problematizar a produção das imagens de formação continuada de professores, destacando a necessidade de (de)formar as imagens dos procedimentos formativos para movimentar o pensamento nas escolas, por meio das imagens cinema de “Minha vida de João” e “As cores das flores”. Nesse sentido, os conceitos de Deleuze (2007; 2011), Foucault (1979; 2006) e Pelbart (2011) se entrelaçaram às problematizações e às intencionalidades desse *pensamentopesquisa*.

O sexto capítulo, **CINEMA E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: IMAGENS ENTRE A VARIAÇÃO UNIVERSAL E O JORRO DO TEMPO**, apresenta como intencionalidade a cartografia dos efeitos das imagens do cinema nos modos de formação e deformação contínua de professores em redes de conversações na escola. Importou conhecer os mecanismos sensorio-motores que automatizam o pensamento pelas denúncias dos dogmatismos como possíveis modos de perfurar os clichês; os enquadramentos e a formação de um corpo sensível para a formação docente; os cristais de tempo produzidos pelos encontros com o outro do pensamento. Com esse intuito, foram mobilizados alguns conceitos do cinema a partir de Deleuze (2007; 2011), Guéron (2011) e Sauvagnargues (2009), apresentando como disparadores para as redes de conversações os filmes “Como estrelas na Terra”, “Cuerdas”, “A ilha” e “Balão vermelho”.

Em **TELASESCOLAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O JORRO DE UMA VIDA ENTRE TANTOS MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS POSSÍVEIS** são tecidos alguns apontamentos acerca das linhas de pensamento cartografadas durante a

pesquisa, que pelas imagens-afecções compuseram três principais agrupamentos do *movimento do pensamento* nas redes de conversações com professores provocados pelas imagens cinema: *cinescola-clichês*, *imagensformação docente* e *crístaisescolas*. Destaca-se que não há uma realidade que comporte uma verdade sobre a formação com professores, mas, o que existe são cortes, percepções, afecções e produções de verdades que entrelaçam os diferentes modos de existir e reexistir na educação brasileira. As *telasescolas*, assim como as telas do cinema, apresentaram e nos cercaram com um mundo que articulou um *cinescola-clichê*, *imagensformação docente* e *crístaisescolas*, que para além do pensamento reto e dogmático exibiram, entre imagens cinema e imagens escolas, outros movimentos do pensamento com a formação de professores, sendo capazes de influenciar as pesquisas educacionais a não irem em 'busca de um tempo perdido, mas de um tempo a ser redescoberto' (DELEUZE, 2003), nos fazendo crer ainda mais nesse mundo e na educação.

2 MOVIMENTOS DOBRAS DE UMA CARTOGRAFIA DE PESQUISA E EDUCAÇÃO

As cartografias que se seguem trazem marcas dos encontros que as foram constituindo: sinais dos estrangeiros que, devorados, desencadearam direções em sua evolução. Tais marcas formam um relevo – feito de vozes reminiscentes das mais variadas origens, sintonias, estilos, misturando-se e compondo-se – de algumas paisagens contemporâneas.

Suely Rolnik

O presente capítulo explicita os contornos metodológicos desenhados ao longo da pesquisa. Apresenta os caminhos investigativos cunhados como *movimentosdobras*, ou seja, como processos *teoricopráticos* interconectados que deslizam uns sobre os outros e que tiveram como intuito percorrer a multiterritorialidade constituinte da formação e deformação contínua de professores e seus processos de subjetivação.

Os *movimentosdobras* desencadeados foram se configurando como procedimentos metodológicos que não se destinavam a uma coleta de dados, mas que atuavam diretamente na composição de um campo problemático que se desenhou como um desejo nômade de pesquisa. Nesse contexto, intercessores teóricos, como Alves (2012), Bergson (2006b), Carvalho (2009), Deleuze (1991; 1992; 1995; 1997; 2006; 2007), foram compondo entre esses *movimentosdobras*, conceitos e pensamentos que se destinaram a tecer caminhadas pela pesquisa.

As linhas de investigação desenhadas e abandonadas seguiam conceitos e metodologias que tentavam rasurar os métodos cartesianos de pesquisa em educação. Indicavam que uma pesquisa educativa que se ocupa com os estudos da subjetividade, significa em termos deleuzianos, um constante *bordejar* pelas fronteiras dos diversos territórios constituídos e/ou em processos de constituição dentro e fora das escolas. Bordejoes *teoricopráticos* em linhas de virtualidades, realidades sociais e de atualizações de experiências, sentidos e conhecimentos que buscam “[...] um rigor ético-político que afirma a impermanência inerente à vida, deseja a diferença [...]” (BARROS, 2011, p. 07).

Porém, afirmar a diferença no campo educacional exige outro modo de relacionar-se, ou seja, exige despir-se de toda certeza que a racionalidade moderna construiu. Bergson (2006b), em “*O pensamento e o movente*”, ressalta que a ciência tem se ocupado com uma precisão absoluta quando trata o tempo como algo já passado, podendo prever o que virá, retirando do mundo material o que dura.

Alves (2012) diz que os métodos de pesquisa propostos e aplicados pelas ciências na modernidade foram estruturados para a superação dos conhecimentos produzidos nos cotidianos. Diante desses métodos, também surgiram outras apostas de desenvolvimento de pesquisas que se apoiaram em uma produção de conhecimentos para além da clausura dessa racionalidade, do “puro” conhecimento científico.

A autora destaca que uma dessas apostas foi a “[...] escolha epistemológica pelas redes de conhecimentos e significações” (ALVES, 2012, p. 41). Os estudos com os cotidianos desenvolveram-se a partir da necessidade de compreender a importância da metáfora das redes, com o intuito de deslocar a visão de pesquisa apoiada na “metáfora da árvore”¹⁴ (GALLO, 2000).

Deslocar o olhar e forçar o pensamento a constituir novas apostas éticas, estéticas e políticas para o campo da pesquisa em educação é algo possível de se efetivar, pois os movimentos cotidianos escapam das totalizações, da simples descrição e dos ordenamentos morais. Exigem do pesquisador o abandono dos métodos arborizantes, hierárquicos de pesquisa e dão pistas de que é preciso *criar* outras maneiras de pensar e viver a produção de subjetividades nos cotidianos.

Dentre as várias possibilidades de tecer novas apostas para as pesquisas educacionais, apresenta-se uma concepção teórico-metodológica baseada na filosofia da diferença que é um modo de entender os cotidianos como um plano de imanência, que se constitui pela vida em meio aos agenciamentos maquínicos de sujeição e de criação de territórios existenciais intensivos.

¹⁴ Segundo Gallo (2000, p. 29), o paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informação pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. A frondosa árvore, que representa os saberes, apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos) ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco.

Compreendendo que na imanência das diversas linhas da vida são produzidas multiplicidades de redes de conversas, afetos, linguagens e de conhecimentos capazes de deslocar os pressupostos estruturais e modelizantes, pautados no paradigma científico da modernidade, Carvalho (2008) propõe pensar a produção de pesquisas pela ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). A autora argumenta que o rizoma opõe-se a lógica ou metáfora da árvore, pois, é da ordem da criatividade, da articulação entre linhas e estratos, mas que opera pela convergência de movimentos heterogêneos e nômades.

O rizoma subverte a lógica binária e hierárquica dos conhecimentos arbóreos por uma atenção especial ao espaço, por uma cartografia que, no sentido de Carvalho (2009, p. 129), se faz possível por “[...] acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, cartografa os “possíveis” do coletivo escolar em seu modo processual e relacional”.

Assim, faz-se necessário cartografar as linhas de fuga das armadilhas da ciência moderna e traçar novas possibilidades de investigação, de inquietação contra os processos educativos homogeneizadores, pois a cartografia de uma pesquisa é um acompanhamento de processos que compõem campos de forças coletivos, capazes de significar a experiência da produção de subjetividades para além do paradigma da representação e da reprodução do mesmo. Nesse sentido, a cartografia exige “[...] acessar o plano do comum e também construir um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264).

A tessitura de uma pesquisa cartográfica com interferências extensivas e intensivas exigia “acessar e criar um mundo comum” em outros estudos acadêmicos sobre formação continuada de professores e, diretamente, em conversas com/entre os docentes. Para isso, foi preciso mobilizar *uma* “caixa de ferramentas” (DELEUZE, In FOUCAULT 1979), “roubar conceitos” (DELEUZE; PARNET, 1997), visitar “intercessores teóricos” (DELEUZE, 1992) na tentativa de compreender os processos de formação docente para além dos dogmatismos do pensamento.

Cartografar os movimentos nos quais os dogmatismos não aprisionam o pensamento, as relações e a produção dos conhecimentos nas escolas se tornou um desafio possível pela utilização/“roubo” de alguns conceitos do cinema, criados principalmente por Bergson (2006a), Deleuze (2007), Guéron (2011), assim como, pelos usos de

imagens cinema nas redes de conversações estabelecidas entre/com os docentes. O cinema passa a ser entendido pela capacidade de potencializar as discussões acerca da formação e deformação contínua de professores, pois interfere como uma forma de pensamento, assim como a filosofia, a música a literatura e a pintura.

O roubo de diversos conceitos, as interlocuções de diferentes teóricos foram compondo *movimentosdobras* que ajudavam a pensar acerca da formação docente que não existe fora de uma relação virtual-atual, pois o que há são dobras do tempo, da memória, da experiência nos processos cotidianos. O que há são relações de forças. Relações coextensivas, nas quais o de dentro é constituído pelo de fora, o espírito, pela matéria. Nesse sentido, Gallo (2012, p. 207) diz que, “[...] a subjetividade não é outra coisa senão esta dobra do fora para o dentro, na mesma medida em que o dentro se dobra para fora”.

Assim, as cartografias desta pesquisa seguiram, principalmente, pelos seguintes *movimentosdobras*:

- a) *Mapeamento de virtualidades de pensamentos pesquisas metamorfoseados* – um processo de revisão de literatura que teve como intencionalidade compreender como os processos de formação continuada de professores eram discutidos no âmbito das pesquisas de doutorado, levando a questionar em que sentido se relacionavam com o campo problemático de pesquisa.
- b) *Cinecartografias de um cotidiano escolar em suas dobras do tempo* – intencionou o acompanhamento das redes de conversações docentes em processos de formação continuada na escola e os movimentos do pensamentos desencadeados no território-escola, que serão apresentadas no capítulo 3.

Esses movimentos se conectaram, deslocando-se um sobre o outro de acordo com as mutações sofridas pelo campo problemático, no decorrer da pesquisa. Não foram procedimentos que se deram de forma aleatória ou que hierarquicamente definiam onde e como começaria a pesquisa de campo, ou como deveriam refutar as teorizações presentes nas teses analisadas.

O trabalho cartográfico era o de esgarçar as linhas *teoricopráticas* da vida cotidiana na escola. A potência contida nos *movimentosdobras* era a de ajudar a pensar os

processos de formação e deformação contínua de docentes também como um campo de criação e de diferenciação.

2.1 MAPEAMENTO DE VIRTUALIDADES DE PENSAMENTOS PESQUISAS METAMORFOSEADOS

Entre os desejos nômades de pesquisa, caminhos se criaram, linhas foram seguidas e paisagens se desenharam como o que se dedica a pensar sobre a formação continuada de professores para além de uma imagem dogmática do pensamento.

Diferentes relevos foram percorridos, empreendimento que permitia apostar não apenas nos acompanhamentos do real social dentro de uma escola, mas também na potência contida em produções teóricas que, virtualmente, portam olhares, conceitos e pensamentos sobre os processos de subjetivação docente e sobre o movimento do pensamento na educação.

O mapeamento de teses que versam acerca da formação docente é algo que não somente desliza entre a vibração de desejos de constituição de territórios fixos, pela imposição de verdades e de produção de conhecimentos que tentam explicá-los, mas que também vislumbra a fuga da padronização dos modos de subjetivação docente nas escolas.

A tensão entre demarcação e destituição de territórios para a formação continuada de professores é agenciada constantemente pelos movimentos de atualização de virtualidades da trajetória, experiências, memórias, produções de saberes, fazeres e poderes que a docência mobiliza em suas atuações cotidianas nas escolas.

Esse intenso movimento se constitui como dobra do de fora no de dentro, ou seja, são atualizações dos processos de vida que portamos virtualmente, o que abre um campo possível para a produção da diferença, a efetuação do acontecimento ou a emergência de outros sentidos para as experiências educativas.

O mapeamento dos sentidos contidos virtualmente nas produções acadêmicas de teses foi se configurando como um importante modo de acompanhar, atualizar e produzir outras concepções teóricas sobre determinados assuntos e experiências. A

relação entre virtual-atual permitiu pensar sobre as pesquisas em educação como um mapa, segundo Deleuze e Guattari (1995), ao caracterizá-lo como algo sempre aberto e conectável, podendo ser revertido, rasgado, rasurado.

Desenhar mapas é rasurar, reverter e conectar multiplicidades virtuais, reais e atualizar novos sentidos. É, portanto, mover-se nas dobras da subjetividade, que não se determinam pela existência de um fora e de um dentro, um sujeito e um objeto, um passivo e um ativo, por um espírito e uma matéria, mas de “[...] transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isso seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras” (DELEUZE IN FOUCAULT, 1979, p. 123).

Assim, não existe alguém que se lança somente a conhecer um objeto exterior, que é iluminado pela consciência. Não há possibilidade de pesquisar, acompanhar os processos de formação continuada de professores sem a mobilização de virtualidades, sem convocar as memórias docentes, que podem ser evocadas no encontro com professores que atuam nas escolas ou nos escritos de outros pesquisadores que se propuseram a contá-las.

Mapear virtualidades é não considerar o conhecimento como uma duplicação do de fora no de-dentro, pois, conforme Clareto e Nascimento (2012, p.316), para conhecer não basta a boa vontade do sujeito que se lança a um objeto. Não basta a vontade de pesquisar os processos de formação continuada de professores para além de uma imagem fixa de pensamento. Os autores argumentam que o conhecimento não busca pela verdade “naturalmente”, o que nos aponta que conhecer não é ex-plicar.

Conhecer é desenhar um mapa de subjetividades ou os modos de subjetivação docente como um intenso e contínuo ato de dobrar e redobrar, que não tem início nem fim. Esse ato é o que permite que o mapa se metamorfoseie de acordo com a intensidade que as linhas da vida (molares, moleculares e de fuga) exerçam e se dobrem sobre ele. Dobras que não se dão sem tensões, sem misturas, sem ilusões e incertezas provocadas pelas imagens, pelos movimentos e pela duração do tempo.

Problematizando as tensões sofridas na luta por uma subjetividade moderna, Deleuze (1991) destaca que enquanto uma tenta resistir a uma forma de sujeição que insiste em nos individualizar com as exigências do poder e, a outra, consiste em fixar uma

identidade para os indivíduos. A luta pela subjetividade se apresenta então à diferença e direito à variação, à metamorfose.

Tomando o conhecimento como algo que é produzido nessas tensões, incertezas e misturas que se dobram e redobram sobre os sujeitos e sobre os conhecimentos, um dos caminhos metodológicos de pesquisa criados perpassou pelo mapeamento de algumas produções acadêmicas entendidas como *pensamentospesquisas* metamorfoseados.

Pensamentospesquisas que não abarcam toda a “verdade” sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de formação continuada de professores, mas que se inscrevem como virtualidades sobre o fenômeno educativo, que portam potencialidades de atualização de outros sentidos para o pensamento. Não conseguem ser tomados como uma reprodução fiel dos acontecimentos cotidianos que emergem nas redes educativas, mas que ao se voltarem para as experimentações ancoradas no real social, apresentam alguns olhares possíveis.

Essas produções acadêmicas desenham diferentes linhas e territórios de problematização acerca dos processos formativos dos docentes. Apresentam territórios estratificados, mas também a formação de rizomas e a composição de mapas de resistência e de microlutas nas escolas.

A presente utilização da concepção de mapa e de cartografia, conceitos “roubados” por Deleuze e Guattari da Geografia, apresenta uma formação rizomática, “[...] que cresce entre e no meio das outras coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.30), capaz de “[...] mostrar até que ponto do rizoma se forma um fenômeno de massificação, de burocracia, de leadership, de falsificação, etc., que linhas subsistem, no entanto, mesmo subterrâneas, continuando a fazer obscuramente rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.24).

Essa concepção ajuda a conhecer como as produções acadêmicas no nível de doutorado potencializam a problematização dos efeitos que os usos de imagens cinema têm produzido na formação continuada com professores. A relevância dessa temática configura-se pelo incômodo do pensamento sobre a formação continuada com professores e sobre os mecanismos destinados à aprendizagem nas escolas. Provocar o pensamento, ‘pensar diferentemente do que se pensa’ (FOUCAULT,

1979), no intuito de entender esses movimentos para além da teoria da representação e da mortificação da vontade de ensinar e de aprender, é pensar pela criação ou fabulação.

Lopes (2008) destaca que o projeto filosófico de Deleuze vai perceber a relação entre pensamento com o que lhe é exterior, pela criação. Entendendo criação por figuras complementares: a diferença e a repetição. Pensa a criação como “repetição diferencial”.

Para Deleuze (2006, p.16):

Há duas direções de pesquisa na origem deste livro: uma diz respeito ao conceito de diferença sem negação, precisamente por que a diferença, não sendo subordinada ao idêntico, não iria ou 'não teria de ir' até a oposição e a contradição; a outra diz respeito a um conceito de repetição tal que as repetições físicas, mecânicas ou nuas (repetição do mesmo) encontrariam sua razão nas estruturas mais profundas de uma repetição oculta, em que se disfarça e se desloca um “diferencial”. Estas duas direções de pesquisa juntaram-se espontaneamente, pois, *estes conceitos de uma diferença pura e de uma repetição complexa* sempre pareciam reunir-se e confundir-se.

Na superfície das linhas da “repetição diferencial” ou da criação, é que a pesquisa se lançou ao desafio de compor esse rizoma/mapa de produção de pesquisa acadêmica. Para esse desenho, algumas palavras foram tomadas como platôs, como produto e produtoras de intensidades: ***formação continuada de professores; praticaspolíticas; subjetivação docente; representações docentes; usos e produção de imagens.***

É possível considerar um *pensamentopesquisa* por meio da composição de platôs de intensidades, pois, segundo Deleuze e Guattari (1995), um rizoma é feito de platôs, que estão sempre no meio, não tendo início nem fim. Podem ser lidos em qualquer posição e postos em relação com qualquer outro platô, potencializando debates. Por passar sempre entre e no meio dos acontecimentos, engessamentos, serializações, sentidos e experiências, permitem a comunicação e a problematização de alternativas possíveis para a formação docente.

Essas *palavrasplatôs* têm aqui o sentido de, como Deleuze e Guattari (1995) fizeram em suas obras filosóficas, funcionar como platôs de intensidades, como palavras-chave, palavras-conceitos, palavras-sentidos. Palavras que agenciadas pela imanência das linhas molares e moleculares não nos servem como ideologia ou

apenas como mera produção científica, mas como agenciamentos de conversas, de escritas, de pensamento e de ação no e com o sistema educativo.

A partir desses platôs de intensidades e de sentidos, um pequeno mapa das teses produzidas, existentes no banco de dados da CAPES, entre os anos 2009 e 2011, foi rascunhado. Considerando essas *palavras-platôs* como palavras-chave, encontrou-se um *corpus* de 235 teses, sendo 78 relacionadas à formação continuada de professores, 69 acerca de *práticas políticas*, 26 sobre subjetivação docente, 60 tratando das representações docentes e 2¹⁵ que abordam os usos e a produção de imagens. Dentre as 235 teses, 28 foram lidas e ajudaram a compor o campo problemático da pesquisa.

2.1.1 Platô formação continuada de professores

No *Platô Formação Continuada de Professores*, as 13 teses de doutorado selecionadas para leitura seguem por caminhos diferenciados. Formam um mapa que colocam em questão as imagens da formação docente, que vão coengendrando a docência entre representação e invenção.

Uma rede de imagens/significados/sentidos diversificados e coexistentes é trançada, concebendo a formação continuada de professores como um trabalho coletivo, reflexivo, negociado, compartilhado, que permite o intercambiamento de experiência, como um compromisso político-social. Trabalho que não é acompanhado permanentemente por uma política duradoura, sendo tratada como resolução de problemas, como espaço-tempo de lamentações, silenciamentos, ação e controle, como mobilizadora de teorias, e que não parte das necessidades dos professores.

Várias teorizações e discursos valorizam a imagem do processo de formação de professores pela reflexão sobre a prática e pela capacidade de resolver os problemas que emergem nas escolas, como se percebe em Arbolea (2009), ao dizer que a formação centrada na escola é capaz de possibilitar ao professor refletir sobre sua

¹⁵ A quantidade reduzida de trabalhos encontrados no banco de teses da CAPES com essa nomenclatura, levou-nos a considerar a importância de se pesquisar também outros trabalhos que apresentam temas como: imagem-movimento, imagem-tempo, formação docente e cinema, cinema e educação.

prática pela resolução de problemas, incentivando-o ao desenvolvimento pessoal e profissional. O discurso de Czeszak (2011) segue a mesma linha ao apostar na possibilidade de reflexão sobre a própria prática, como um campo fértil de diagnóstico para o aperfeiçoamento futuro das suas ações.

Também pautado por uma imagem de base crítico-reflexiva, apoia-se em uma formação docente voltada para um agir-cidadão e para a solução dos problemas vividos por professores e alunos. A argumentação é considerada como oportunizadora de traços criativos e produtora de significados compartilhados pelos grupos.

Turbin (2010), ao pesquisar como os professores são levados pela formação continuada a refletir sobre sua prática docente e expandir seus conhecimentos teórico-práticos, vai destacar que existem, nesses processos, momentos considerados como muro de lamentações. Há outros momentos que se apresentam como uma luz no fim do túnel, e também com sinais de reflexividade, pautados por lógicas de ação e de controle.

Questionando as possibilidades de reflexão sobre a prática como potencialidades para a formação docente, os trabalhos de Teixeira (2009), França (2010) e de Galindo (2011) ressaltam a falta de espaços-tempos para a reflexão de uma política formativa duradoura; a precariedade do acompanhamento do trabalho dos profissionais da educação; e o desenvolvimento de políticas de formação que não partem das necessidades dos professores.

Segundo Teixeira (2009), embora com avanços em alguns períodos, ainda não se pode considerar a existência de uma política duradoura de formação continuada, mormente pela ausência de preocupação com a avaliação do impacto das ações desenvolvidas nessa área.

Para França (2010), porém, a formação continuada de docentes perpassa pela ausência, em quase sua totalidade, de um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, pela falta de acompanhamento, apoio e avaliação do trabalho dos professores, como parte de um projeto de formação continuada e de mecanismos de realimentação dos processos formativos.

De acordo com Galindo (2011), as necessidades formativas são diversas, amplas e complexas e são provenientes da organização escolar; do currículo; do convívio com

os pares; do tempo de carreira; de experiências significativas ligadas ao percurso de formação profissional e escolar; das motivações profissionais, bem como dos elementos da vida pessoal, que nem sempre são conscientes por parte dos docentes. Porém, possuem potencial de implicação sobre a rotina do trabalho e a representação de necessidades formativas. Desse modo, o autor propõe uma ampliação das necessidades formativas a partir dos desejos dos docentes.

Essa imagem de formação se mistura a outras, como por exemplo, a imagem de uma despolitização docente que dificulta uma composição coletiva nas escolas. Conforme Grosch (2011), as políticas e os processos de formação continuada de professores são permeados por uma atitude passiva e pela falta de manifestação expressiva. A ausência de reivindicação de direitos representa indícios de fragilidade do coletivo, resistências, desconhecimento de parte dos professores das concepções e conceitos que embasam as políticas, evidenciando sentimentos de falta de pertencimento a uma classe. Configura-se, portanto, ainda, um quadro de dificuldades históricas dos professores em se constituírem como sujeitos do processo de elaboração das políticas educacionais.

Em contraposição a uma imagem despolitizada, à formação continuada de professores entrelaçam-se imagens coletivas, negociadas, compartilhadas, políticas e de experiências intercambiáveis.

Silva (2009), em seus estudos, destaca que, para se entender o papel do trabalho coletivo na formação continuada de professores, é necessário tratar realmente a formação continuada como uma formação permanente, estabelecendo programas de longa duração, baseados no trabalho coletivo, no qual se privilegia a discussão e a reflexão, o caráter presencial e frequente. A habitualidade dos encontros, das discussões e das reflexões permite, entre outras interações, o exercício da tolerância e da negociação, que podem tornar-se condições importantes para a prática de uma educação comprometida e esclarecida.

Corroborando com essa imagem, Rangel (2009) ressalta que existe um modo peculiar de formação no cotidiano das escolas. Para além das propostas e projetos de formação continuada sugeridos pelo Sistema Oficial, as professoras produzem espaços-tempos onde acontecem trocas de conhecimento, e onde são construídas redes de aprendizagens mútuas por meio do intercambiamento de experiências.

Para o autor, faz-se necessário construir outras/novas possibilidades de formação continuada com as professoras que privilegiem processos de negociação e intercambiamento de sentidos, produção, fabricação e interação no/do/com o cotidiano. Nessa perspectiva, acredita-se que não faz mais sentido uma proposta que conceba a formação dos professores como sujeitos destituídos de saberes-fazer. É necessário promover uma formação com os professores em redes de interação e de compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Nesse sentido, tomando os professores como produtores de saberes e fazeres, Gadelha (2009) aponta para o fato de essa produção não depender somente da base teórica em que o docente está ancorado. Sejam em concepções escolanovistas, tecnicistas ou a um ideário sócio-interacionista, há um compromisso político-social dos grupos com os impactos da formação na aprendizagem de seus alunos.

Gomes (2011) vai concluir que os processos de constituição das políticas de currículo e de formação continuada de professores, realizados nos contextos cotidianos da Seme-central e das escolas, ocorrem para além dos modelos estruturantes, com as engenhosidades e invenções docentes. Produzem múltiplos sentidos para as escolas, apostando nesses diferentes contextos cotidianos como *espaçostempos* de produção de políticas educacionais e nas artes dos professores, tecelões dos *curriculosformação*, como potência para ampliação e expansão da vida/conhecimento e, nesses praticantes, como protagonistas e legítimos autores dessas produções.

Essa imagem vai ao encontro dos processos formativos que estejam pautados, como diz Justo (2009), em políticas e ações de formação continuada de professores em exercício no próprio âmbito escolar, onde o coletivo dos professores esteja envolvido.

Desse modo, nota-se que o *Platô Formação Continuada de Professores* é atravessado por concepções híbridas que indicam que, ao mesmo tempo, representações e modelos dogmáticos que tentam enquadrar a formação docente como um corte imóvel, uma imagem fixa que como “[...] objeto, é a própria coisa apreendida no movimento como função contínua” (DELEUZE, 2007, p. 40). Porém, nesse platô, as teses destacam que também deslizam imagens e experimentações educativas em um campo micropolítico de invenções, negociações, compartilhamentos, coletividade e sensibilidade.

2.1.2 Platô *praticaspolíticas*

Quanto ao *Platô praticaspolíticas*, as intensidades se localizam em discursos teórico-metodológicos diferenciados, como é notado nas 4 teses selecionadas para a leitura. Essa *palavraplatô* ou palavra-conceito perpassa os trabalhos por caminhos distintos, ao discutir educação no campo, formação continuada de professores, currículo e cotidiano escolar, mas que se aproximam ao indicarem que as práticas apresentam caráter político e as ações políticas não se desvinculam da prática.

Nesse contexto, Santos (2010) compreende que as políticas de formação continuada são elementos fundamentais para a melhoria na qualidade educacional por meio da reinvenção da prática docente. As práticas formativas como possibilidades políticas não são homogêneas, necessitando de passar por ações incisivas pelos núcleos de formação para que haja melhorias nas condições de trabalho, na formação e no cotidiano escolar.

Gomes (2011) pensa essa relação pela tessitura do conhecimento em redes e pelo pensamento complexo como possibilidades de compreender essas práticas-políticas de produção de currículos e de formação continuada de professores. Argumenta que são criações que estão imbricadas, são anônimas e nascidas do desvio, dos usos que os habitantes cotidianos fazem dos produtos das políticas oficiais de formação e de currículo. Assim, as Práticas-políticas, nas redes cotidianas, se apresentam como campos enredados e indissociáveis, proliferando e multiplicando-se como *curriculosformação*.

Sanchez (2011), ao discutir sobre a formação do educador, indica que se pode pensar as *praticaspolíticas* como uma imbricada rede de relações e tensões que abrange outros níveis além do acadêmico: o da ação política do Estado, o da prática pedagógica cotidiana, o da prática política coletiva.

Para Silva (2011), ao se pesquisar a lógica escolar linear, homogeneizadora de comportamentos, subjetividades e identidades, é possível notar que os sujeitos praticantes do cotidiano subvertem a lógica instituída, criando outros sentidos à educação escolar, considerando o contexto sócio-político-cultural do lugar, trazendo

à cena a complexidade da vida fora dos muros da escola. O que permite pensar as práticas político-pedagógicas como possibilidades de ver, pensar, sentir e compreender o outro, na educação, como sujeito de direitos, saberes e experiências.

O *Platô praticaspolíticas* dá passagem para intensidades de pesquisas que apostam em um movimento imbricado entre práticas e políticas educativas, destacando que há um revezamento entre uma e outra que produz modos outros de atuar no cotidiano escolar.

Essas intensidades ligam-se à compreensão, segundo Ferraço e Carvalho (2012, p. 03):

[...] de que as políticas são práticas, ou seja, são ações de grupos políticos sobre questões específicas com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, as políticas são, necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias. Dessa maneira, as pessoas e os grupos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas”, porque foram formados para enxergar, exclusivamente, a perspectiva que é dominante e/ou que atende aos interesses dos dominadores como “dispositivos” que dirigem como imagem especular o ver, o falar e o julgar.

Os contextos de pesquisa apresentados indicam que as intensidades passam por movimentos “invisíveis” de resistências e de negociações entre os sujeitos praticantes da coisa educativa, pela invenção de posturas e modos de ser, pela valorização das experiências, e por uma tensão que só consegue produzir e promover mudanças como uma *praticapolítica* quando mobilizados pela coletividade.

2.1.3 Platô subjetivação docente

O *Platô subjetivação docente* foi se compondo pela leitura das 5 teses selecionadas a partir da emergência de alguns conceitos que perpassam os modos de subjetivação docente. Dentre eles, pode-se destacar: *condições de trabalho, reconhecimento profissional, (des)conhecimento das políticas educacionais, educação menos conteudista, pensamento tradicional da docência (sacerdócio e tia), pensamento racional da docência (especialista e profissional), experiências docentes, desqualificação do coletivo, professor como empreendedor, especificidade da docência, adesão e lutas.*

Esses conceitos vão se entrelaçar e potencializar a discussão sobre o processo de subjetivação docente, segundo Barros (2009), a partir da análise das más condições do trabalho docente, dos problemas de saúde física e emocional, da falta de reconhecimento profissional, da pouca identificação com a política educacional, da desinformação em relação à inclusão escolar, da necessidade de um trabalho de formação continuada que dê sentido à prática, da sensação de abandono e desamparo, e, também, pelo desejo ou fantasias em relação a uma educação outra, menos conteudista, mais lúdica e livre. O autor aponta que, as reflexões sobre a prática e a participação em cursos de formação apresentam-se como redutoras de ansiedade e transformadoras dessas concepções.

Drumond (2011), ao debater sobre a implantação de políticas de inovação educacional, argumenta que os processos de subjetivação em que os docentes estão inseridos passam por adesão e resistências desses profissionais. Esses movimentos criam um modo de ser docente específico que tem consequências sobre o modo de ser professor.

Apostando em um conceito de ação para as práticas docentes e, conseqüentemente, para o processo de subjetivação, Santos (2010) faz uma forte crítica sobre os usos e limites das metáforas do mundo do trabalho em sua função de modelar e, assim, explicar a atividade docente.

Analisando as metáforas da tradição (a docência como sacerdócio e a professora como tia) e as metáforas da racionalização (o professor como especialista, trabalhador e profissional), Santos procura mostrar que, à medida que a metáfora do trabalho foi se impregnando na escola, a atividade docente acabou por excluir do horizonte de suas preocupações teóricas a capacidade humana de iniciativa. Portando-se como doadora de sentido universal para as atividades humanas, a metáfora do trabalho, que não se reduz ao simples deslocamento de palavra, mas à transposição de um sentido enraizado, tornou-se excessiva e insuficiente para se pensar a tarefa da formação humana. Nesse sentido, a introdução do conceito de ação para elucidar a atividade docente surge com potencial representativo para a prática do professor, ali, onde a metáfora do trabalho não consegue se realizar plenamente.

Também partindo dessa concepção, Deusdará (2011) destaca que o processo de subjetivação docente enfrenta uma desqualificação da análise coletiva das demandas

do cotidiano. O trabalho do professor é reduzido à execução de tarefas e transmissão de saberes. As políticas públicas agem por mecanismos de competição e recompensa, colocando a ênfase no desempenho, o que fortalece a figura de um professor empreendedor como alguém que pretende apenas atingir as metas, sem discutir sua eficácia e seus efeitos. Ao lado disso, o vetor precarização indica lutas por melhores condições e reconhecimento de trabalho. Para além das metas propostas, o percurso com o conhecimento surge como possibilidade de experiência singular, compartilhada entre professores e alunos.

Por sua vez, Rozek (2010), ao pesquisar os discursos que constituem o professor de alunos com deficiências, problematiza o diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si como possibilidades filosóficas de pensar o percurso formativo desse professor. Busca compreender um olhar/sentido singular ao conceito de formação, pois essa compreensão da docência como uma experiência de relação pode permitir a procura do saber-viver consigo mesmo e com o outro.

Assim, no *Platô subjetivação docente*, somos remetidos para as linhas que atravessam e constituem os indivíduos e a sociedade. As linhas molares que enquadram o indivíduo como professor empreendedor, docência como sacerdócio, professora como tia. Linhas que endurecem as relações nas escolas, compostas por más condições de trabalho, pelo desconhecimento de políticas educativas, por uma educação conteudista. Como também por linhas moleculares, que permitem o traçado de linhas deslizantes, fugitivas da dureza, enquadramento e serialização imposta, proposta e sobreposta aos professores. Linhas de fuga, que pela resistência e lutas permitem outros modos de constituir-se docente.

Nota-se nesse platô que a subjetividade ou a subjetivação docente é agenciada por componentes distintos que não se reduzem a uma produção simples e estruturante do que é ser ou tornar-se professor. Algumas pesquisas indicam que a subjetivação é algo que se procede por fluxos, negociações, estabelecendo-se em relações, interações, conexões e produzindo sentidos diferenciados para os processos de constituição do professor.

Brito (2010, “s/p”), ao estudar esse processo como formador de uma subjetividade desterritorializada, destaca que Guattari (1992) “[...] sugere que a ‘subjetividade’ não pode escapar da invenção criadora e nega uma subjetivação melancólica e

reconhecedora, reprodutora e subordinada aos valores vigentes, sem força para produzir a si mesma”.

Assim, a subjetivação docente é feita por composições heterogêneas que não se limitam aos determinismos da subjetividade, mas que também se faz de experimentações criadoras, de lutas e resistências que constroem outros modos de existência para as práticas formativas e para os currículos.

2.1.4 Platô representações docentes¹⁶

Em relação ao *Platô representações docentes*, as 4 teses selecionadas apresentam outras imagens acerca do que é ser professor e de como esse profissional é representado tanto no contexto escolar quanto na sociedade.

Silveira (2009) indica que as representações sociais a respeito do professor se configuram a partir de uma imagem hierárquica de docente. Os docentes que possuem mais conhecimentos e melhores meios para ensinar são considerados os da Educação Superior e os estudantes de pós-graduação. E, em contrapartida, as representações dos docentes da educação básica se restringem à dedicação e à tolerância.

Soares (2011a) argumenta que o conteúdo da representação social acerca da docência se estrutura de modos diferenciados aos olhos de professores estaduais e de professores municipais. Para as docentes municipais, a representação docente é dada pelos elementos *compromisso, dedicação, responsabilidade* e para as docentes estaduais essa representação gira em torno dos elementos *amor, paciência e responsabilidade*. Segundo a autora, a representação social da docência é construída, fundamentalmente, com base nos referentes produzidos por um *habitus* religioso e um *habitus* maternal os quais fazem parte da gênese de constituição do *habitus* professoral em foco, dentre outros referentes culturais de influência

¹⁶ Esse platô visa à problematização das imagens fixas da docência. Imagens que automatizam nossas percepções, afecções e ações e produzem apenas clichês sobre a formação de professores. O intuito de trazer um Platô sobre as representações docentes se dá devido a um grande debate no campo da educação acerca dos modos pelos quais a docência é representada, as imagens que assume e como os professores lidam com essa questão.

secundária. Ser professora da educação infantil, na realidade pesquisada, materializa-se nas práticas do educar, mas, também, do cuidar, numa clara fusão do papel de professora e mãe.

Consoante a essas representações, Soares (2011b) destaca que em sua pesquisa constatou três dimensões da Representação Social de Docência: a *Didática*, cujos focos são educador e aluno, estando sobrepostos, significando a indissociabilidade desses elementos; a *Afetiva* apresenta elementos inerentes ao docente, tendo o amor como o ponto forte dessa dimensão; e a *Formativa*, que ao mesmo tempo é ambígua e ambivalente porque se trata de um profissional vocacionado que tem a responsabilidade de ajudar o aluno a obter educação.

Nesse sentido, a autora ressalta que a docência é uma profissão que se materializa na sala de aula. Pressupõe um educador atencioso, amoroso, alegre, capacitado, vocacionado, paciente, companheiro, responsável, dedicado, comprometido, que tenha sabedoria e saiba ensinar e ajudar o aluno através do diálogo para que haja estudo e aprendizado. Tudo isso para que ocorra o resultado da docência, que é a educação de forma disciplinar. Os resultados apontam para uma representação social bem tradicional do que seja o papel docente, o papel discente e o da própria relação de ensinar e aprender por meio do ato de dar aula.

Pelo *Platô representações docentes* passam, então, diferentes formas que configuram padrões para o exercício da docência. Formas que hierarquizam a docência: conhecimento e ensino – professores universitários e estudantes de pós-graduação; tolerância e dedicação - professores da educação básica. Formas que serializam a docência e que estabelecem lugares de ação que não consideram o professor como um sujeito atravessado por diversos fatores, mas tentam determinar uma identidade fixa. Formas que se impõem por modelos ou clichês como “professora-mãe-religiosa-dedicada-responsável-paciente-amorosa”, deslocando, assim, o professor de sua função educar.

A essas formas, Deleuze e Guattari (1995, p. 46) dizem que se trata de multiplicidades arborescentes, “[...] multiplicidade extensivas, divisíveis e molares unificáveis, totalizáveis, organizáveis; conscientes ou pré-conscientes”. Entretanto, é preciso considerar e problematizar que entre as multiplicidades extensivas outras forças

tencionam a dissolução de modelos padronizados e fixos, buscando também composições professorais em fluxos intensivos, ou:

[...] multiplicidades libidinais inconscientes, moleculares, intensivas, constituídas de partículas que não se dividem sem mudar de natureza, distâncias que não variam sem entrar em outra multiplicidade, que não param de fazer-se e desfazer-se, comunicando, passando uma nas outras no interior de um limiar, ou além ou aquém (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 46).

Assim, Deleuze e Guattari (1995) dizem que não há dualidades entre as máquinas molares e moleculares, mas apenas multiplicidades (extensivas e intensivas) que formam um mesmo agenciamento ou uma figura sem rosto.

2.1.5 Platô usos e produção de imagens

No *Platô usos e produção de imagens*, 2 teses foram encontradas e selecionadas para leitura. Apontaram que as intensidades estão concentradas em pensar nos usos e produção de imagens do livro didático e como procedimentos metodológicos de pesquisa.

De acordo com Timbo (2009), ao pesquisar quais os usos feitos do livro didático de História no cotidiano escolar, argumenta que, em geral, apenas o texto principal de cada capítulo é trabalhado. Então, apesar das transformações teóricas e gráficas na produção do livro didático, este ainda é subutilizado, sendo fundamental um posterior repensar da formação docente, pois, a depender da concepção de ensino e aprendizagem que se adota, as potencialidades desse recurso didático serão utilizadas no favorecimento da construção do conhecimento histórico.

Gomes (2011) entende que os usos e as produções, assim como as conversas, são um procedimento metodológico de pesquisa que podem ser usadas como modos de transitar e acompanhar os processos, movimentos e fluxos de constituição das práticas-políticas que interessam durante a pesquisa com esses cotidianos.

Desse modo, a pouca produção acerca dessa temática sugeriu a realização de um novo movimento de pesquisa junto a este platô, ou seja, verificar quais intensidades passam por ele quando tocam as redes de formação continuada de professores. Para isso, lançamos outras palavras-conceitos que remetem aos usos de imagens, como por exemplo, “cinema e educação”, encontrados nos periódicos vinculados no portal da CAPES.

Encontrou-se um total de 380 artigos publicados que apresentaram as palavras-conceitos “cinema e educação”. A partir disso, fizemos a leitura de seus resumos e selecionamos 19 artigos com base nas relações que estabeleciam com a formação docente, com os usos do cinema nas práticas educativas, com o movimento do pensamento pelas imagens cinematográficas e por teorizações com base nos estudos de Foucault, Deleuze e outros pensadores pós-estruturalistas.

Dentre os artigos selecionados destaca-se o produzido por Fisher (2009), pois estabelece uma discussão sobre a necessidade de uma formação ética e estética do olhar e de si. Dialogando, principalmente, com base no conceito foucaultiano de cuidado de si, Fischer destaca que discutir a formação ética e estética docente no presente momento se faz fundamental para pensar a relação entre alunos e professores, jovens e adultos, educadores e crianças.

A autora ressalta a importância do cinema para esse tipo de formação, pois acredita que algumas narrativas audiovisuais do cinema e da televisão ajudam a compor a formação do olhar sensível pela experimentação da “[...] entrega aos sons, aos movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão; exercício de entrega a narrativas que fogem aos esquemas convencionais das chamadas estruturas de consolação” (FISCHER, 2009, p. 94).

Nesse exercício de entrega às linguagens audiovisuais, Marcello (2008) discute sobre o que dizem as imagens de crianças produzidas e veiculadas pelo cinema para além da cisão do olhar. Para a autora, é preciso abrir os olhos para experimentar o que não vemos, ou seja, as possibilidades abertas pelo cinema ajudam a “[...] abandonarmos a criança das formas exatas em favor daquilo que [...] não podemos tocar ou ter não apenas porque ela esteja lá, na sala de cinema, mas porque está ligada com aquilo que é da ordem do acontecimento” (MARCELLO, 2008, p. 345).

Tomando as imagens das crianças como vontade de potência, Marcello (2008) utiliza conceitos de Deleuze, Foucault e Nietzsche para questionar sobre de que maneira a vontade de potência afirmativa da criança age sobre a outra vontade, a de saber sobre a criança. Pensar a potência afirmativa da criança pelas imagens cinematográficas significa para Marcello (2008, p. 347) que “a criança seria, assim, sempre outra coisa

diferente do que podemos prever, talvez porque sempre está além do que sabemos, do que queremos, do que esperamos”.

Ainda segundo Marcello (2008, p. 348):

Talvez por provir do cinema, a imagem da criança instaure um lugar impreciso, onde “contemplador e contemplado permutam-se incessantemente” (Foucault, 1998, p. 60). Não há essa referência. E é desse lugar que ela vem tensionar toda e qualquer estabilidade do olhar. Radicalizando essa idéia, a imagem cinematográfica da criança muitas vezes merece ser considerada pura potência desestabilizadora, isto é, potência que compromete de maneira insuperável as categorias de representação, de objeto e de espectador.

Nesse sentido, Marcello (2010, p.147), ao analisar a relação entre o real e a ficção, problematiza as imagens da criança e os regimes de credibilidade presentes no cinema, dizendo que o que importa para o campo educacional é indagar sobre os elementos da linguagem específica do cinema, que por muitas vezes parece mais real do que tantas outras.

Também discutindo sobre as imagens e conceitos do outro na filosofia, Gallo (2012b) faz uma importante reflexão em que destaca, a partir do diálogo com imagens do cinema e da televisão, de forma esquemática, algumas imagens do outro como bárbaro (Aristóteles); exótico (Montaigne); civilizado (Voltaire); inferno (Sartre), para, ao final, ensaiar uma “não-imagem” do outro como diferença radical, proposta pela filosofia da diferença de Deleuze.

Gallo (2012b) analisa imagens de cinema e de televisão, como o filme “A vila” (M. Night Shyamalan, 2004) e a série norte-americana “Lost” (Jeffrey Lieber; J.J. Abrams; Damon Lindelof, 2004), apresentando a relação com o “outro” que é diferente de mim, de quem tenho medo ou devo lutar contra, mas também do “outro” que habita em mim. O autor tenta construir um mosaico com base nas imagens da história da filosofia sobre o “outro”.

Uma primeira percepção do outro levou a Filosofia grega a caracterizar os demais povos como bárbaros, incultos, justamente por não dominarem a razão no nível que os próprios gregos o faziam. Na modernidade, vimos uma tentativa de aceitação do outro, nem que fosse como figura exótica. Depois, seu reconhecimento como civilizado, como uma outra civilização. No âmbito da filosofia da consciência, o outro foi tratado como representação, sempre uma representação do eu. Uma filosofia da diferença, por fim, pôde fazer o outro emergir como diferença radical, como definidor das possibilidades (GALLO, 2012b, p. 162).

O que o Gallo (2012b) ressalta é que a não-imagem do outro, pela afirmação radical da diferença, é o que nos possibilita a manifestação da multiplicidade, das múltiplas atualizações das inúmeras virtualidades, ou seja, a criação de outros mundos possíveis. Essa não-imagem do outro é a condição mesma da liberdade.

Do mesmo modo, Andrade (2009) apresenta uma discussão que se aproxima daquela tecida por Gallo (2012b), porém a realiza com base na análise das imagens em movimento na escola como artefatos culturais. Imagens que necessitam ser tomadas e pensadas no currículo escolar para além da lógica que concebe o cinema como vitrine ou como demonstrações de aulas.

Os questionamentos da autora dizem respeito a outras análises que podem ser tecidas sobre as imagens do outro, que por muitas vezes afirmam verdades e criam modos clichês de representação dos processos educativos, como, por exemplo, a feminização do magistério, a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, os padrões culturais na infância (produzidos e vendidos pelos estúdios Disney e Dreamworks), o nordestino estereotipado pela fragilidade e messianismo.

A defesa da autora se funda na consideração do cinema, mesmo que não seja um meio primordialmente voltado para ensinar, como um dispositivo que também possui um currículo, também apresenta variadas formas de conhecimentos que ajudam a compor os processos de identificação e de subjetividades dos sujeitos. A escola ainda parece estar “[...] à margem dessas discussões, compreendendo e utilizando os filmes apenas como recursos que não apresentam discursos interessados em produzir significados” (ANDRADE, 2009, p. 62).

Essa mesma conclusão foi estabelecida pela pesquisa realizada por Christofolletti (2009, p. 604), que, ao tentar compreender que tipo de abordagem as imagens cinematográficas recebem nas salas de aulas, apontou para o fato de que os professores “[...] notaram que os filmes poderiam servir de apoio pedagógico para suas disciplinas, valendo-se de aparatos tecnológicos acessíveis e da menção a conteúdos de maneira mais atraente que as tradicionais aulas expositivas”.

Christofolletti (2009) não chega a problematizar a necessidade de pensar com o cinema, de tecer rupturas com os moldes de subjetivação da vida que também são reproduzidos no cinema, apenas destaca em sua pesquisa que o cinema é muito bem

aceito pelos alunos e, por isso, tem um lugar bem demarcado nas escolas: é um recurso didático ou uma estratégia pedagógica.

Não se restringindo apenas em analisar como as imagens cinematográficas são abordadas nas escolas, Andrade (2009) amplia as possibilidades de pensar com o cinema. Ressalta que muitas imagens produzidas no/pelo cinema também estão acometidas pelo paradigma dominante capitalista, que por muitas vezes, reproduz no processo de mediação estética, instrumentos de dominação e que cabe à escola, cabe à área da educação, analisar como os sentidos são construídos e quais as possibilidades de deformá-los.

Nesse contexto, os usos e produções de imagens na formação continuada de professores apresentam-se como potencialidades para se pensar em processos educativos inventivos que mobilizem o pensamento. Imagens que forcem o movimento do pensamento, as expressões artísticas e cognitivas de alunos e professores para além de aprendizagens de conteúdos, e que provoquem, em meio à repetição do cotidiano, a diferenciação do ensino e da aprendizagem, ou seja, que estimulem a criação nas escolas.

“Imagem-movimento, imagem-tempo, imagem-cristal” (DELEUZE, 2007), que ao acaso dos encontros produzam possibilidades de entrar em contato com o heterogêneo, que forcem o pensamento a entrar em relação com o outro de meu pensamento, produzindo modos de pensar a formação continuada como um acontecimento incorporal para aprendizagens inventivas, já que o pensamento não pensa, senão forçado por um signo exterior. Só se pensa no encontro com algo que não pertence ao pensamento. Esse encontro, que não pertence às coisas e tampouco às palavras ou ao que elas significam, o que “[...] podemos chamar de acontecimento ou de sentido, é incorporal” (LOPES, 2008, p. 67-68).

Diante desse contexto, é possível evidenciar que o mapeamento das produções acadêmicas por platôs de intensidades ajuda a mobilizar uma gama de sentidos contidos em suas virtualidades, provocando a atualização de outros *pensamentos/pesquisas*, ao destacar que existem possibilidades e potencialidades nos processos formativos de professores que ainda estão inauditas, invisíveis, indizíveis.

Portanto, considera-se que os territórios de formação não são fixos, mas acometidos por lógicas que naturalizam ou dogmatizam o constituir-se professor, o aprender e o ensinar. Mas em meio a essas lógicas, também existe o traçado de linhas de fugas decorrentes das microlutas que se dão como invenções, negociações, compartilhamentos, sensibilidade e coletividade.

Muitas das pesquisas aqui mapeadas indicam e apostam nessa concepção de formação e educação, o que legitima a intencionalidade desta pesquisa. Porém, poucos são os trabalhos que lançam olhares para a formação de professores como uma *praticapolítica* que, pelos usos de imagens que emergem no cotidiano escolar, atualizam novos modos de formação docente, de aprendizagem e, conseqüentemente, novos modos de existência na educação.

As brechas-lacunas-pistas-invisibilidades que as pesquisas mobilizadas neste mapeamento deixam, deslocam um desejo nômade de pesquisa e de problematização acerca de outras imagens formativas de professores, diferentes das postas pela lógica da imagem dogmática, moralizante, “de mortificação do corpo e da linguagem” (BRITO, 2010).

Deleuze (2006) problematiza a imagem dogmática do pensamento, dizendo que ela acaba por construir uma ideia de erro, ao buscar a pura verdade, e que isso se torna um obstáculo para o surgimento de uma filosofia da diferença e da repetição, ou seja, de uma filosofia da potência e da afirmação da vida.

O que o autor apresenta é uma importante questão que se coloca diretamente aos contextos formativos com os professores e aos processos de aprendizagem dos alunos. Haja vista que, uma “certa” imagem do pensar vai determinando modelos a serem seguidos, criando representações e tranquilizando o pensamento, que se torna “adormecido”. Acostumado a pensar reto, da mesma maneira, sem buscar o novo e com medo da violência do pensar, o pensamento mantém, assim, as coisas em seus devidos lugares, a burocratização do ensino e a mortificação dos corpos que se pretende docilizar.

À imagem dogmática do pensamento, não se trata de opor uma outra imagem, tomada, por exemplo, da esquizofrenia. Trata-se, de lembrar que a esquizofrenia não é somente um fato humano, mas uma possibilidade do pensamento, que apenas se revela como tal na abolição da imagem. Com efeito, é notável que a imagem dogmática só reconhece o erro como

desventura do pensamento e reduza tudo à figura do erro (DELEUZE, 2006, p. 214).

Talvez seja encontrando uma brecha em meio aos modelos de formação docente que se permitirá o traçado de “linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), o traçado errante que afrouxará com a dureza identitária, representacional e da verdade que se encontram nos processos de constituição da docência.

O que a revisão de literatura demonstrou é que não existe apenas dureza e repetição, mas um campo possível para pensamentos outros, e Bergson, ao apostar nesse campo, lembra que a vida escapa às tentativas de enquadrá-las e de adormecer o pensamento, pois é “[...] inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas, sobretudo, para aquilo que queremos colocar nelas” (BERGSON, 2001, p. 8).

Os enquadramentos e as molduras não dão conta de apreender e moralizar a subjetividade humana, a capacidade de criação e a cognição que se encontram na superfície das relações. Os processos de formação docente seguem também por linhas misteriosas e nômades, que não param aqui ou ali. Linhas que nos remetem a muitos lugares, conhecidos e/ou inimagináveis, mas que desenham diversos territórios a serem ocupados e/ou também abandonados.

Nesse contexto, o *movimentodobra* de mapeamento de virtualidades, presentes nas teorizações contidas nas teses e artigos acadêmicos, interconecta seus platôs de intensidade à pesquisa de campo como uma aposta na cartografia de imagens não dogmáticas dos processos de formação docente e do aprender e ensinar nas escolas.

3 CINECARTOGRAFIAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR EM SUAS DOBRAS DO TEMPO

É o cotidiano que sempre se organiza como espetáculo ambulante, e os encadeamentos sensório-motores dão lugar a uma sucessão de variedades, submetidas a suas próprias leis de passagem.

Gilles Deleuze

A escrita deste capítulo apresenta um *movimentodobra* de pesquisa que buscou cartografar os acontecimentos que deslizam na superfície da vida cotidiana de uma escola pública. Desenhos de um caminho percorrido por muitos, de histórias ouvidas e lembradas, de identidades em processos de eclosão, de imagens que convocam a pensar diferentemente do que foi ensinado como certo. Pensamentos em movimento, jorro da vida em um tempo que dura e perdura no território-escola, que produz outros territórios existenciais para a produção de conhecimentos, linguagens, afetos e sentidos.

Cinegrafias de escola, de docências e de vontade de poder ser outro. Pesquisa com os cotidianos, com as pessoas e com o outro do pensamento. Encontros e desencontros, produção de sentidos para a educação acionada pelas composições estabelecidas entre cotidianos, imagens, pensamentos, intercessores, Bergson (2006), Deleuze (2007) e Sauvagnargues (2009), que habitam o corpo da tese em suas cinegrafias e dobras do tempo.

Intenciona pôr em questão as imagens que se metamorfoseiam de acordo com os movimentos dos corpos que desenharam paisagens educativas conforme o agenciamento do desejo. Escrita de desejos em movimento que não se afirma como método ideal de pesquisa, mas que se inscreve como possibilidade de pensar as redes de formação e de deformação contínuas na escola. Escritas que começam a vibrar e ganhar força ao acionar as ...

3.1 ZONAS DE LEMBRANÇAS

Com Deleuze (1991) não há possibilidade de afirmar que um método de pesquisa seja mais eficiente, mais adequado ou melhor do que outro. O que há é somente uma ‘intensa preparação’, que exige a mobilização de uma caixa de ferramentas inventada e negociada, da qual se pode lançar mão no acompanhamento dos processos e das relações educativas.

Assim como esse autor acreditava que uma aula só se tornava potente por meio de uma intensa preparação ou por intensos ensaios, pois, senão, a aula não teria muito o que dizer, o presente trabalho também perpassou por intensos ensaios. Por entre esses ensaios foram se misturando diferentes imagens: de uma vida de *professorapesquisadora*; imagens conceituais dos intercessores teóricos; imagens cinema e imagens escola.

As imagens escola agenciaram o olhar, compuseram com o *pensamentopesquisa* a tentativa de compreender como os cotidianos escolares se constituem permanentemente não só por uma geografia de linhas de serializações e padronizações, mas com intensidades que atravessam os múltiplos territórios do *aprenderensinar* que não param de sofrer metamorfoses e de possibilitar a diferenciação.

Os deslocamentos ocasionados pelas imagens transbordavam para o entendimento da cartografia dos cotidianos escolares. As intensidades e multiplicidades que saltam de seus contornos, mobilizam a memória de *professorapesquisadora* a resgatar ‘imagens-lembranças’ (DELEUZE, 2007) dos *movimentosdobras* de configuração do corpo-pesquisa aqui apresentado.

Imagens-lembranças em circuito que, como destaca Deleuze (2007, p. 61) ao se referir as teorizações de Bergson, não permitem que o reconhecimento atento se prolongue em ação, mas em uma relação coalescente “[...] entre real e imaginário, físico e mental, objetivo e subjetivo, descrição e narração, atual e virtual”.

Dito de outro modo, a escrita dos percursos trilhados na pesquisa com o cotidiano escolar desliza entre textos, contextos, imagens, movimentos, sensações, sentidos criados e roubados pela memória de *professorapesquisadora*, que por ora é evocada a fixar em letras, linhas e páginas processos aprendentes, vividos e produzidos na/com a escola.

Na zona de “lembranças, sonhos e pensamentos” (DELEUZE, 2007, p. 61), foi possível atualizar mais do que simples lembranças dos procedimentos da pesquisa. Foi necessário atualizar processos *teoricopráticos* de produção de conhecimentos acerca dos modos pelos quais os usos de imagens cinematográficas nos processos de formação continuada de professores potencializam a produção de outros sentidos para o pensamento na escola ou processos éticos e estéticos de subjetivação docente.

A cada zona ou circuito da memória evocada, a cada imagem-lembrança, *um flashback* é acionado, ao considerar, como Deleuze e Guattari (1995), a potência do artigo indefinido, a sua incapacidade de determinação e de pré-determinação, que somado a tantos outros flash-backs, constituem um plano de composição para a pesquisa.

Flash-backs que como um ‘Corpo sem Órgãos’ (CsO) (DELEUZE; GUATTARI, 1995) são ocupados, esvaziados, territorializados, abandonados, reterritorializados, ou seja, atualizados. Um dos processos que permitem *uma* intensa “preparação”, pois a cada circuito da memória que se transfigura, metamorfoseia e sofre mutações, cria-se uma realidade de pesquisa, já que pelas imagens-lembranças cada circuito apaga e cria um objeto, um “[...] duplo movimento de criação e apagamento”, que “[...] vão constituir a um só tempo as camadas de uma única e mesma realidade física, e os níveis de uma única e mesma realidade mental, memória ou espírito” (DELEUZE, 2007, p. 62).

As imagens-lembranças permitem narrar ou atualizar imagens virtuais (pelos flash-backs), ao permitir entender os vários circuitos que ajudam a elaborar um plano de composição para a pesquisa, pois, conforme Deleuze (2007, p. 63) a potência dos flash-backs está na:

A relação da imagem atual com imagens-lembrança aparece no flash-back. Este é, precisamente, um circuito fechado que vai do presente ao passado, depois nos traz de volta ao presente. [...] é uma multiplicidade de circuitos, cada um percorrendo uma zona de lembranças e voltando a um estado cada vez mais profundo, mais inexorável, da situação presente.

A escrita do estudo aqui exposto, foi permeada por flash-backs ou por circuitos criados na elaboração de uma vida de professora, na composição da pesquisa e no encontro com o “Outro” do pensamento: professores, intercessores teóricos, imagens cinema, imagens escola, trazendo de volta ao presente olhares que intencionam o

incômodo do pensar e uma constituição nômade para a formação continuada de professores.

Cabe ressaltar que os flash-backs das imagens-movimento-tempo desta pesquisa não foram convocados em prol de uma narrativa linear. Não serviram apenas como uma ferramenta para contar uma história, mas para convocar outras narrativas, a da *professorapesquisadora*, mas também outras vozes que se entrecruzam e potencializam a memória a problematizar a formação continuada de professores.

Deleuze (2007, p.65), ao questionar se os flash-backs devem servir para além da progressão de narrativas lineares, destaca que não necessariamente se limitam a explicações, causalidades ou linearidades, haja vista que sua potência está contida “[...] na fragmentação de qualquer linearidade, de constantes bifurcações, cada uma sendo uma ruptura de causalidade. É aí que o flash-back encontra sua razão: em cada ponto de bifurcação do tempo”.

Desse modo, as zonas de lembranças da pesquisa operaram como dobras do tempo na vida que abarcam várias possibilidades de se compreender também os processos não dogmáticos de formação continuada de professores que emergem no cotidiano escolar pelas diversas “redes de conversações e de ações complexas” (CARVALHO, 2009) tecidas não por um só, mas por “vários lobos” (DELEUZE E GUATTARI, 1995), produzindo docências e currículos escolares não dogmáticos.

3.2 PROCESSOS *NARRATIVOSIMAGÉTICOS* DA PESQUISA CARTOGRÁFICA COM O COTIDIANO ESCOLAR

As zonas de lembranças convocam a memória psicológica (e seu curso empírico do tempo) a trazer à tona experiências e processos *narrativosimagéticos*¹⁷ de estudo em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Vitória/ES, localizada na Ilha do Príncipe, região do centro da capital, caracterizado como um território violento.

¹⁷ Termo utilizado por André Parente, no livro Cinema/Deleuze (2013).

Ao mobilizar as zonas de lembranças, alguns processos *narrativosimagéticos* da pesquisa vão se apresentando como “virtualidades da narrativa”¹⁸, conceito “roubado” de Parente (2013), pelo qual a compreensão sobre imagem e/ou narrativa está na ordem do acontecimento, entendendo a narrativa e a imagem como acontecimento e não apenas tomando-as como representação. Como diz Parente (2013, p. 254) “[...] somente a narrativa e seu movimento imprevisível e problemático pode fornecer espaço onde o acontecimento se torna real, poderoso e atraente”.

O termo ‘processos *narrativosimagéticos*’ traz para a pesquisa cartográfica com o cotidiano escolar a noção de que a narrativa se constitui como um enunciável, ou, em termos deleuzianos, como sentido. Nesse caso, não se pode reduzi-la a um estado de coisas, mas tomá-la como uma imagem de pensamento.

O autor ajuda a pensar na importância de se considerar a narrativa como acontecimento, onde se instala o sentido e amplia as considerações feitas sobre a pesquisa com os cotidianos, já que potencializa a percepção de que a narrativa não apenas conta uma história, mas conta os personagens e as coisas. “Para que a narrativa possa ser comunicada, é preciso que o destinatário leia ou escute e veja as imagens de tal modo que ele possa instalar-se no sentido (= movimento do pensamento)” (PARENTE, 2013, p. 254).

Instalar-se no movimento do pensamento é um convite feito a seguir por narrativas não verídicas ou falsificadoras, ou, ainda, em termos deleuzianos, narrativas cristalinas, nas quais há perda da imagem autocentrada ou da identidade para imagens alteradas, nas quais o eu se metamorfoseia em outro “[...] e o mundo se torna falsificante e múltiplo” (PARENTE, 2013, p. 257).

Os processos *narrativosimagéticos* se integram a essa cartografia como o encontro do tempo com a multiplicidade, um encontro no qual não se precisa deduzir o tempo da *narrativaimagem* ou *imagemnarrativa*, nem a identidade de quem fala ou age, mas apresentar os movimentos fabulatórios de tornar-se outro, já que “A narrativa do que foi, do que é ou do que será é uma fabulação, um mito, pois o passado, o presente e o futuro, por si sós, não passam de fabulações” (PARENTE, 2013, p. 259).

¹⁸ Virtualidades da narrativa cinematográfica é um texto escrito por André Parente no livro Cinema/Deleuze, organizado pelo mesmo autor.

Desse modo, os processos *narrativosimagéticos* apresentados pela pesquisa como *imagensnarrativas* não foram definidos com nomes de sujeitos ou datas de realização, já que entre imagens não se pode efetivamente dizer o que é real ou imaginário, na mistura do atual com o virtual, o mundo se multiplica e falsifica as identidades e a produção de verdades, ou seja, a fabulação ocorre. Considerou-se os sujeitos como agenciadores de enunciados e de sentidos, compreendendo-os, assim como sugeriu Deleuze (2007) em suas abordagens sobre cinema, como personagens neorrealistas, pois ao mesmo tempo agem e reagem por meio de ligações frágeis e disruptivas, são *personagensespectadores* que falsificam e metamorfoseiam a cena cotidiana.

Fabular-se-á, portanto, a partir da escolha pelo lócus da pesquisa. A opção por realizar a pesquisa na Escola “Da Ilha” surgiu a partir da participação como pesquisadora no projeto de pesquisa e extensão, realizado no segundo semestre de 2013, intitulado “Currículo e formação de professores: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares”¹⁹, que tinha como intuito problematizar as discussões realizadas pela Prefeitura Municipal de Vitória, entre a Secretaria Municipal de Educação e escolas, em 2012, tomando como base o debate sobre o documento “*Diretrizes Curriculares*” o que tem consolidado?

Envoltos nesse projeto, o desejo de pesquisa de doutoramento foi agenciado pela potência dos corpos vibrantes daquela escola, pois, entendo como Deleuze e Guattari (1996, p.112): “[...] o desejo é sempre agenciado, ele é o que o agenciamento determina que ele seja”. O desejo, para Rolnik (2007, p. 36), “[...] consiste no movimento de afetos e de simulação desses afetos em certas máscaras, movimento gerado no encontro dos corpos”.

Assim, o diário de campo evoca as zonas de lembranças, traz a escrita de uma conversa com a direção da escola e permite cartografar processos *narrativosimagéticos* do desejo de pesquisa pelo convite que os corpos-políticos fazem ao deslizar na superfície do cotidiano escolar.

Nós temos um grupo de professores muito forte aqui na escola. Meu pessoal é muito participativo e envolvido com seu trabalho, vocês puderam notar como eles levam a sério a educação e como fazem questão de discutir o currículo escolar (Notas do diário de campo).

¹⁹ Coordenado pela professora Pós-Doutora Janete Magalhães Carvalho.

A potência de um corpo-coletivo se configurava como desejo de pôr em questão os dogmatismos, muitas vezes, assumidos pelos sistemas educativos e transpostos aos praticantes do cotidiano escolar e denunciados por meio da tessitura de redes de conversações. A aposta nas redes de conversações se pautava pela política de compartilhamento de “mundos” e pela criação de “noções comuns” (CARVALHO, 2009), já que, conforme essa mesma autora, essas redes “[...] expressam redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações”.

Entretanto, as intencionalidades da pesquisa em acompanhar e cartografar a constituição de ações e de novas imagens de pensamentos não dogmáticos na escola encontravam alguns entraves que compunham outros processos *narrativosimagéticos*: a elaboração do plano de ação exigido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), que ocupava o pensamento e o tempo dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar.

Na verdade, todo nosso tempo de reunião, ou melhor, de formação será para discutir o plano de ação. Essa é a primeira semana de aula e hoje mesmo nós nos reuniremos com os professores para começar a discutir uma organização para a produção de nosso plano de ação. (Notas do diário de campo – conversações com a direção escolar).

Percebendo que a escola não teria condições de disponibilizar em seu calendário escolar, *espaçostempos* específicos para as intencionalidades da presente pesquisa, era preciso negociar a inserção no campo. Era necessário fazer parte da escola, ajudá-la, intervir e não apenas observá-la. Imbricar-se na docência e na pesquisa, fazer interferências, não havendo separação entre sujeito e objeto, pois “[...] o pesquisador do cotidiano entra como um sujeito encarnado na rede” (CARVALHO, 2008, p.132).

Era preciso perguntar: “como poderia ajudar e quando poderia começar a participar das reuniões e do acompanhamento do cotidiano escolar?”.

Assim, outros processos *narrativosimagéticos* se sobrepunham aos da inserção no campo de pesquisa: a negociação.

Nossa, que maravilha, que coisa boa, você podeá nos ajudar a escrever o texto sobre a formação de professores e sobre as diretrizes curriculares! (Notas do diário de campo – conversações com personagem da escola).

Preocupava uma conversa que parecia uma troca. A inserção ao campo de pesquisa parecia estar condicionada à escrita de textos para o plano de ação. Porém, acreditando nas brechas que são produzidas nos cotidianos escolares, e que esses momentos poderiam favorecer o encontro com os professores, era necessário abrir um campo possível para o debate acerca da formação contínua com os docentes.

Esse processo de negociação exigia o entendimento de que entre a molaridade da organização do *espaçotempo* escolar passam linhas moleculares que permitem aos indivíduos, grupos e sociedade a condição de devir, produzindo outras possibilidades de ações e de subverter algumas lógicas e ordens implantadas.

Em meio a tensões, negociações, táticas e estratégias, era preciso deslizar por aquele momento inicial, como auxilia Certeau (1994), ao considerar que a invenção do cotidiano se procede em meio às artes de fazer, dizer, escrever e que, como artes do fraco, possibilitam o traçado de outras lógicas mais sensíveis, éticas, estéticas e políticas.

Negociar abriu o campo de visão para outras paisagens formativas existentes naquele território-escola. Novos processos *narrativosimagéticos* se apresentavam como movimentos mais sensíveis. *Imagensnarrativas* de uma arte do fraco.

Os movimentos cotidianos da própria escola agenciavam outros modos de experimentações comuns, teciam linhas de uma microorganização daquele *espaçotempo* que garantia a ocorrência de encontros. Entre formas e forças, a escola se mobilizava para a efetivação das redes de conversações. Um rodízio entre os profissionais foi promovido para que tanto os alunos fossem atendidos quanto os profissionais pudessem se reunir.

Vamos fazer uma organização interna para termos mais tempo, mas não é nada autorizado pela SEME, nem gostaria que eles soubessem disso, tá? A coordenadora e mais 2 professoras vão ficar com as crianças de 10h40m até as 11h30m, até o horário de saída, depois elas vêm pra reunião. Quando nós temos algumas urgências e precisamos resolver é assim que fazemos (Notas do diário de campo – conversações com a personagem P).

As linhas que atravessam a vida de forma coengendada, também são sentidas nas instituições como linhas molares, que quase não garantem nos calendários *espaçotempos* para a formação continuada de professores, mas também existem os micromovimentos de reexistência e de reorganização do cotidiano escolar se configurando como linhas moleculares e de fugas para o encontro dos corpos, fatos que reforçam o que afirmam Deleuze e Parnet (1998) ao apontarem que existe toda uma geografia nas pessoas e, conseqüentemente, nas instituições que permitem o desenho de ações micropolíticas.

A esses desenhos, Certeau (1994) chamou de táticas e estratégias, e Carvalho (2009) buscou discuti-los pelo viés do poder, ao considerar que as estratégias organizam o espaço que é controlado e as táticas operam as situações que não suportam uma regra universal, abrindo fissuras no poder estabelecido, apresentando-se como uma subversão comum e silenciosa.

O movimento sorrateiro e silencioso criado pela escola, que não é de conhecimento do sistema, constitui-se como uma subversão ao controle da organização do espaço escolar. Os professores se organizam e a escola cria outros possíveis dentro da ordem do estabelecido: o dia letivo é cumprido e, ao mesmo tempo, encontros e conversações entre os docentes acontecem.

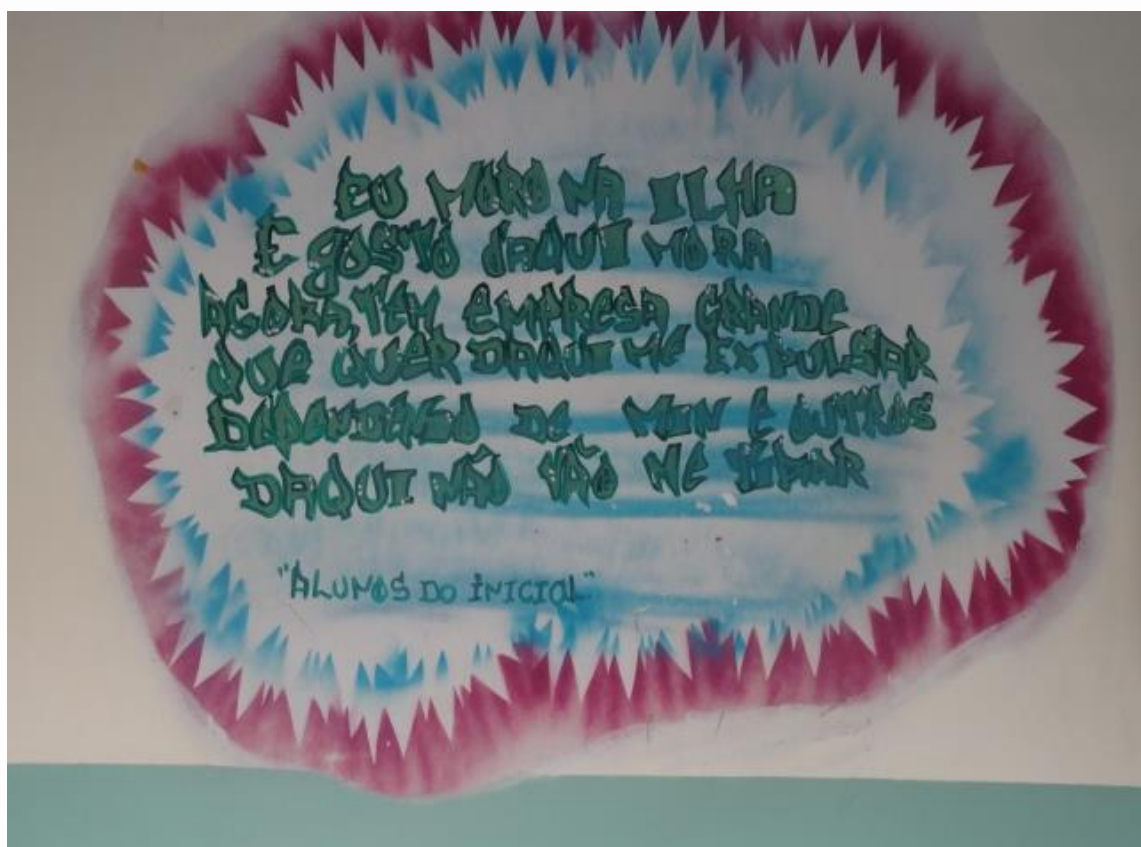
Mesmo diante de uma macroorganização do cotidiano escolar, que impunha aos praticantes da escola a elaboração de um extenso plano de ação que ocupava os *espaçotempos* de formação continuada durante os três primeiros meses do ano letivo de 2014, uma linha de fuga se traçava e permitia uma microorganização que garantia a ocorrência de encontros quinzenais no segundo trimestre de 2014. Durante esses encontros, era possível notar a falta de determinados professores e coordenadores, no entanto, estes eram vistos atuando com as crianças, as de sua turma e as de outros docentes, em manobras coletivas de (re)existência, davam assim, condições para que o grupo de estudos acontecesse.

Toda microluta travada ali dentro dos muros da escola, tanto em relação à ocorrência dos grupos de estudos, quanto no que diz respeito às diversas tentativas de produção de uma educação de qualidade, era percebida em seus diversos territórios e

configurava-se de variadas maneiras, dentre elas, a forma de adesão coletiva dos professores ao movimento grevista, desencadeado no primeiro semestre de 2014.

As microlutas emergem como forças micropolíticas ao se ocuparem com “[...] questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva” (ROLNIK, 2007, p. 11).

Os diferentes processos micropolíticos emergiam nas conversas com os professores e também podiam ser percebidos nas paredes do prédio escolar, que indicavam uma escola viva, com frases que retratam a afetividade por aquele lugar, espalhando-se pelos corredores, misturando-se às produções dos estudantes afixadas nos murais e que deixavam as marcas de aprendizagens intensivas.



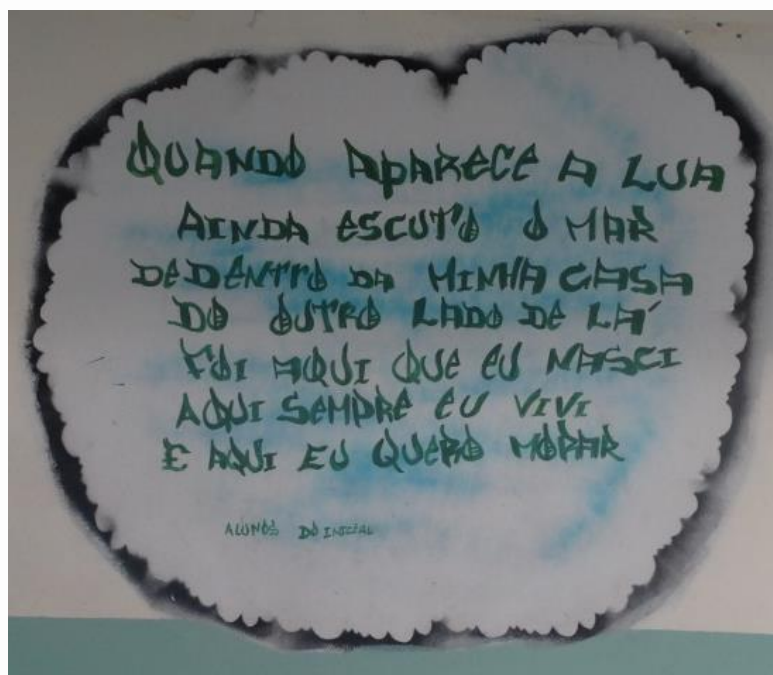


Imagem 2: Compilado de poemas de alunos da EMEF “Da Ilha”
Fonte: Arquivo pessoal.

Ao serem observadas essas frases, notava-se os sentidos de uma micropolítica para a existência. Os pré-conceitos sobre o local onde a escola está inserida, a Ilha do Príncipe, que “se caracteriza”, atualmente, como um lugar de extrema violência, tomado por usuários de drogas, prostituição e pelo crime, desmantelavam-se. O imaginário social sobre uma escola em um território de tanta segregação era constituído pela imagem do medo. Entretanto, essas vozes que emanavam também das paredes da escola, diziam outras coisas. Retratavam uma afetividade pelo lugar, um desejo outro de existência. Uma luta contra as tentativas macropolíticas de ocupação capital do território e a resistência em abandonar suas histórias, experiências e afetos.

As marcas deixadas pelos alunos nas paredes da escola permitem expandir o campo de visão sob o *lócus* de pesquisa para percorrer as diversas paisagens afetivas produzidas por suas vidas. Marcas que explicitam os embates travados entre os imbricamentos da macro e micropolítica, que Deleuze e Guattari (1996, p. 90) sabiamente destacam:

[...] sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de micropceptos inconsistentes, de afetos inconsistentes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que

se distribuem de outro modo, que operam de outro modo. Uma micropolítica de percepção, de afecção, da conversa, etc.

Micropolítica da percepção de suas marcas, linhas e várias vozes que emanavam pela escola, como as da sala de informática, narrando suas histórias docentes, junto ao grupo de estudos, como também as vozes de professoras(es), coordenadoras e pedagogas que ecoavam por outros espaços. Micropolítica das 'redes de conversações' que "[...] potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os "múltiplos contextos cotidianos" (CARVALHO, 2009, p. 200).

Essas movimentações, até as mais simples e rotineiras, compunham um corpo de afetos que ampliavam o desejo de pensar a formação docente naquele território-escola.

Sentimento de mistura de corpos, corpo de *professorapesquisadora* com o corpo-escola e os efeitos incorporais produzidos nesses encontros, sentidos como arrepio na pele a cada sentimento de surpresa, de terror e de beleza nas falas dos docentes. Era a 'banalidade do cotidiano'²⁰ (DELEUZE, 2007) escolar que em seus movimentos de (re)existência não mais permitia que o corpo de *professorapesquisadora* fosse apenas o de "espectadora de suas cenas" (GUÉRON, 2012). Agenciamentos convidavam as memórias, histórias de ex-aluna de escola pública e de professora de escola pública a tecer uma máquina desejante de pesquisa com aquele lugar e a deslocar pensamentos acerca dos sentidos da docência para as práticas educativas.

Aprendendo com a escola, com as experiências e com Deleuze (2011), que nas misturas de corpos (encontros com os professores, com os alunos, com os conteúdos disciplinares) se produz muito mais do que estado de coisas (métodos de ensino e de aprendizagens). Essas misturas potencializam acontecimentos incorporais na superfície de uma vida (sentidos e sensações para os saberes e para a coletivização das relações humanas).

²⁰ Deleuze (2007, p. 14) ao falar da banalidade do cotidiano não o considera como algo vazio ou insignificante, mas, diferentemente, faz uma aposta em suas diversas imagens, ao afirmar, com base em seus estudos sobre cinema, que "[...] é o cotidiano que sempre se organiza como espetáculo ambulante, e os encadeamentos sensório-motores dão lugar a uma sucessão de variedades, submetidas a suas próprias leis de passagem".

São cartografias dos efeitos incorporais em relação com a produção da diferença na escola que convocam, como o fez Deleuze (2011) em “Lógica do sentido”, a negar: “Não há, pois, aventuras de Alice, mas uma aventura”, ou seja, não há uma única e verdadeira pesquisa personificada na figura do pesquisador, mas apenas *uma* pesquisa, que não se dá pela escavação profunda, idealizada *a priori* por um pesquisador que busca a verdade ou a essência de seu objeto de pesquisa.

O que há são cartografias que desdobram todo movimento de profundidade em um acompanhamento dos processos, das relações, dos afetos, dos conhecimentos e dos encontros de corpos que estão na superfície, que in-determinadamente soltam seus vapores incorporais.

À medida que avançamos na narrativa, contudo, os movimentos de mergulho e de soterramento dão lugar a movimentos laterais e de deslizamento, da esquerda para a direita e direita para a esquerda. Os animais das profundezas tornam-se secundários, dão lugar a figuras de cartas de baralho, sem espessura. Dir-se-ia que a antiga profundidade se desdobrou na superfície, converteu-se em largura (DELEUZE, 2011, p.10).

Convertendo a escavação e a profundidade da pesquisa em largura, tornou-se impossível apenas um olhar de quem observa. Era preciso estar cada vez mais junto com a escola, isto porque, os afetos que emergiam não permitiam um lugar de espectador que não se vê agindo com aqueles cotidianos. Deleuze (2007) convida para a intensidade dos fluxos ao dizer que, envoltos pelos acontecimentos cotidianos, por suas imagens ou sonhos, somos personagens que agem e reagem, mesmo que para constatar ou que de forma acidental.

E a escola, ao produzir processos *narrativosimagéticos* de inserção no campo de pesquisa, convoca a pesquisadora não apenas como alguém que não se vê agindo, mas como uma personagem daquele *cinescola*.

Gente, esta é doutoranda e esteve aqui na escola realizando uma pesquisa e agora retornou e vai nos ajudar no plano de ação. Ela trouxe algumas coisas para nós discutirmos sobre a formação continuada, então, vocês fiquem à vontade para indagar com ela aí, eu vou ter que sair agora (Narrativa de uma personagem em conversações com os professores durante momento de formação continuada).

Um incômodo moveu o pensamento a não aceitar um lugar de teórico detentor do saber acadêmico, posto pela narrativa. Tornou-se fundamental, como personagem que age e reage, se vendo agir e reagir, conversar com os professores sobre os sentidos do revezamento entre *praticateoriaprática*.

A intenção era pôr em questão os processos de formação continuada de professores, a partir do que fez Foucault (1979, p. 09), ao deslocar a concepção sobre teoria e prática, dizendo que:

[...] um novo modo de “ligação entre teoria e prática” está ocorrendo, e permeia a constituição de um intelectual específico. Esse intelectual não mais se baseia no discurso “universal” do “justo-verdadeiro-para-todos”. Esse novo modo de ligação busca resolução para os problemas que lhe são específicos: as “lutas reais, materiais e cotidianas”.

O lugar de pesquisadora não estava ocupado por uma verdade científica que julga os comportamentos, indica o que é bom ou ruim, mas se configurava como uma paisagem em constante transformação, de acordo com a criação de novos mundos.

Também nesse sentido, Deleuze (1979), ao discutir sobre os revezamentos *teoricopráticos*, argumenta que a teoria precisa ser entendida como uma caixa de ferramentas que precisa ter serventia para as pessoas, para que, em processos de negociação e de reinvenção, possa fazer revezar outras teorias e práticas. Deleuze (1979, p. 72) diz ainda que “[...] desde que, uma teoria penetre em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que produza uma explosão”.

Entre os revezamentos *teoricopráticos* movidos pelas formas e fluxos cotidianos, as imagens da pesquisa começavam a se misturar com as imagens de uma escola, uma deslizando sobre a outra. Num ‘Plano-sequência e montagem’ (DELEUZE, 2007), a produção de um plano de ação provocou a explosão de vários sentidos, acontecimentos, evidenciaram outras cenas, ‘mostragens’ (DELEUZE, 2007) de pensamentos não dogmáticos que emergiram de encontros e de conversações sobre currículo e formação docente.

Esses processos *narrativosimagéticos* que se apresentam nas linhas de escrita deste texto, trazem o ‘afrouxamento do arco sensório-motor’ (SAUVAGNARGUES, 2009), pois permitem pensar nos processos de subjetivação docentes ocorridos na escola como imanentes, fazendo seus próprios cortes, seus enquadramentos, criando interstícios entre as múltiplas imagens que agem e reagem umas sobre as outras.

As *imagensnarrativas* atuam como imagens-perceptivas que cortam o encadeamento entre as imagens, afrouxam a lógica de ação e reação do arco sensório-motor ou da imagem-movimento. Esse *delay* provocado obscurece outras imagens da pesquisa,

as quais não são necessárias no momento; subtrai uma imagem entre tantas outras. Sauvagnargues (2009, p. 57) diz que assim o “[...] sujeito se distingue como singularidade, negligenciando do tecido do real o que não entra na linha de sua ação possível”.

A importância de se tomar os processos *narrativosimagéticos* da pesquisa como imagens-perceptivas se dá ao entendê-los como modo de subtrair determinadas imagens. As imagens-perceptivas operam um movimento de dobras, ou um movimento de subjetivação determinado, que vai se encurvar sobre a imagem-ação de outro modo, diferenciando as coisas que recaem sobre a constituição dos sujeitos. Para Sauvagnargues (2009, p. 59), é nesse movimento de dobras, encurvamento e enrugamento que “[...] o espaço perceptivo sensório-motor diferencia as coisas que convergem para o sujeito e sua face de interação virtual, enquanto que a ação os mantém à distância, na mira de sua possível interação”.

No processo de subtração de imagem e de afrouxamento do arco-sensório motor existe a possibilidade de infiltrar-se na imagem-movimento pelo interstício criado pela imagem-percepção, que provoca a imagem-ação a não apenas exibir sua força motriz, mas a buscar o novo de um modo criativo. É entre esse encadeamento que se implica a imagem-afecção como costuma dizer Deleuze (2007) ou imagem-sentimento, como utiliza Sauvagnargues (2009).

A busca do novo no cotidiano escolar vai se configurando como uma imagem-afecção dos processos *narrativosimagéticos* da pesquisa, ao deslocar a lógica cognitivista da formação docente como uma trajetória pessoal no espaço, ou seja, afrouxa o arco sensório-motor ou a imagem-movimento de uma busca pelo reconhecimento de algo apriorístico, de uma verdade-saber já dada e pronta sobre os sujeitos e suas imagens-individualização.

O que a imagem-afecção ou sentimento faz surgir é um movimento de vidência. Amplia o campo de visão para entender a duração não como tempo a ser percorrido, mas como ato em duração, ou seja, como a força do tempo em seus processos de diferenciação e de intensidade. “A imagem-tempo, usando o poder superior da imagem-sentimento, quebra o esquema sensório-motor. O indivíduo que percebe e age é submetido a uma pura força de sentimento, uma visão” (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 67).

A imagem-afecção se dobra sobre a imagem-ação como movimentos falsos e, nas aberrações da imagem, transforma-se em outra coisa. É justamente nessa dobra que sua força se exerce, já que as ações não se transformam mais imediatamente em reações, dilatando o arco sensório-motor até seu rompimento. Sauvagnargues (2009, p. 65), argumenta, portanto, que “[...] nos movimentos falsos e nas aberrações da imagem surge “um pouco de tempo em estado puro” segundo a fórmula de Proust”.

Toda a discussão sobre as imagens como conjunto de matéria em variação universal se fez pertinente para a abordagem da pesquisa, pois amplia os sentidos sobre os processos de formação docente como dobras de subjetivação. Essa discussão vai ao encontro da afirmação de Sauvagnargues (2009, p. 57), que “[...] as imagens se individualizam desdobrando seu leque de percepções, de ações e de sentimentos, que vale para o sujeito humano tanto quanto para as imagens cinematográficas”.

Nesses desdobramentos, o arco sensório-motor se afrouxa e possibilita o seu rompimento. A abertura da imagem-movimento à imagem-tempo não se configura em uma sucessão, em uma substituição de imagens. Elas continuam a coexistir, mas uma violenta invasão da imagem-tempo permite o movimento do pensamento e o jorro do tempo. “A subjetividade ganha então um novo sentido, que não é mais motor ou material, mas temporal e espiritual” (DELEUZE, 2007, p. 67).

Nesse sentido, as produções dos cotidianos escolares passaram a ser compreendidas como imagens cinematográficas neorealistas (DELEUZE, 2007), que convidam a percepção de outros signos: os óticos e sonoros. Signos que permitem liberar forças mortas e forças vivas acumuladas em situação-limite. A relevância desse novo modo de percepção ótica e sonora está na indiscernibilidade entre o que é subjetivo e objetivo, entre o que é real e imaginário na pesquisa, à medida que a situação ótica ou a descrição visual substitui o simples desdobramento motor da ação, ou a simples observação dos processos educativos.

Uma situação-limite se misturava ao corpo da *professorapesquisadora*: o desejo de tecer redes de pesquisa com os cotidianos daquele território-escola, movidos por suas próprias leis, preenchidos, ocupados, habitados por sentidos, por modelizações, imposições, mas também por microlutas, constituindo-se entre a mistura dos corpos (profundidade) e entre os acontecimentos incorporais (efeitos de superfície).

E a aproximação com os sujeitos ordinários (CERTEAU, 1994), que não desistem de praticar o cotidiano, a cada dia se ampliava, mesmo que na profundidade de uma escrita burocrática de um plano de ação, outros efeitos de superfície eram capturados como constituintes de coletividade.

No território da escola “Da Ilha”, os praticantes ordinários não deixavam fixar sobre eles apenas uma imagem-clichê de não comprometimento ou de cumprimento de deveres. Faziam mostragens em seus processos *narrativosimagéticos* de coletividade, ou de deslizamento na superfície do território-escola.

A escrita de um plano de ação com prazo determinado pela SEME e sem tempo para a reunião dos docentes parecia, aos olhos da pesquisadora, uma fixação ou um processo de escavação para a profundidade, transfigurada como necessidade de prever verbas e controle para os projetos educativos. Porém, em conversa com professores da escola, essa imagem foi enquadrada por novas percepções e ganhou outro sentido, menos endurecido e visto como potência de coletividade.

Ao encontrar uma personagem-escola em momento de planejamento, envolvida na escrita do plano de ação, que ocupara também o tempo das formações continuadas na escola, foi preciso indagar:

- Cada um faz sua parte e coloca no texto central, como fica? A proposta não é fazer um plano de ação integrado e que parta das demandas do coletivo escolar? (Pesquisadora).

- Pois é, nós tentamos muito mesmo fazer tudo no coletivo, mas não deu, mas mesmo assim, eu acredito que nós fazemos no coletivo, sabe por que? Nós sentamos com outro professor ou outro colega durante nosso planejamento, discutimos sobre como aquele assunto acontece mesmo na escola, como nós entendemos que devemos proceder para melhorar as propostas que ainda não estão dando bons resultados. Cara, parece que é feito de qualquer modo? Não é não. Depois nós vamos pra casa e pesquisamos umas coisas na internet pra fazer um texto bom, bonito, pegamos algumas definições nas leis e coisas parecidas e depois escrevemos o texto, aí apresentamos para todo o grupo, o pessoal dá sugestão, diz o que está bom e o que precisa ser retirado ou acrescentado. Estamos fazendo isso toda a semana depois que os alunos vão embora, aí cada dupla apresenta seu texto. Poxa, acho que isso é coletivo pra caramba.

A pergunta que lhe foi feita já trazia uma imagem clichê pela pesquisadora, no entendimento da tessitura do plano de ação naqueles moldes como impossibilidade, mas o professor, em sua imagem-afecção, foi capaz de fazer mostragem dos efeitos

de superfície ou de tantas outras imagens que se produzem nos encontros de corpos que se lançam a por o pensamento em movimento.

As imagens-clichês atravessam-nos a todo instante, permitem suportar o que há de pesado na constituição da vida. Dessa maneira, o pesquisador cartógrafo também não está isento dos clichês e de seus atravessamentos. Rolnik (2007, p. 67) contribui para essa afirmação quando aponta que o cartógrafo tenta se colocar nas mutações das cartografias por meio de um composto híbrido, ou seja, de “[...] seu olho molar, mas também, e simultaneamente, de seu olho molecular, ou melhor, de todo aquele seu corpo (o vibrátil), pois o que quer é apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação [...]”

A *imagemnarrativa* formulada no encontro com aquela personagem provocou o pensamento para outras imagens possíveis para o trabalho docente: o encontro com outros docentes, a pesquisa, problematizações sobre o cotidiano, produção de conhecimentos, o debate, a oitiva de um grupo, o compartilhamento de ideias, a aceitação de outros pensamentos e a coletivização da escrita do plano de ação também como um movimento integrante do processo de formação continuada.

A conversação elucidativa mostra os movimentos errantes e falsificadores, as ‘aberrações’ das imagens criadas pelos professores em suas atribuições molares de escrita do plano de ação. Em sua narrativa não verídica, evidencia-se um acontecimento formativo ou, o que Blanchot, segundo Parente (2013), denominou de “um acontecimento imagético”. Esse acontecimento imagético, não necessariamente, tem a ver com a produção de uma imagem real.

Um evento em imagem é não ter desse evento uma imagem, nem tampouco atribuir-lhe a gratuidade do imaginário. O evento, neste caso, tem verdadeiramente lugar, e no entanto, terá lugar verdadeiramente? O que acontece apodera-se de nós, como nos empolgaria a imagem, ou seja, nos despoja, dele e de nós, mantém-nos de fora, faz desse exterior uma presença em que o “Eu” não “se” reconhece (BLANCHOT, apud PARENTE, 2013, p. 260).

O acontecimento imagético que emerge na conversação com o professor produz um encontro sem imagem que se apodera dos discursos de passividade dos docentes, e se despoja do discurso e das pessoas, criando um terceiro envolvido, o coletivo. No movimento de dobras entre as perspectivas burocráticas, organizacionais, de passividade e de não comprometimento, assim como, pelas linhas criativas, errantes

que nomadizam o constituir-se professor, o acontecimento imagético desfigura o rosto daquele que escreve e traz como potência as vozes, as narrativas dos que falam e ouvem, com aquele que escreve, ou seja, a criação de um terceiro que se dá como a potência do coletivo.

A passividade é falsificada e torna-se uma força de criação. Deleuze ajuda a pensar nessa virada da passividade ao articular o sublime kantiano à intuição bergsoniana, ao inverter a lógica do pensamento e encontrar potência. Sauvagnargues (2009, p. 68) vai dizer que essa inversão provocada por Deleuze valoriza a impotência e a passividade ao apostar em um

[...] sujeito, incapaz de resposta, não é mais capaz de neutralizar o acontecimento com uma fuga motora, mas é pregado, indefeso, pelo poder do sentimento. O sublime põe em cheque o clichê sensório-motor pois a ação, como a inteligência para Bergson, permanece “antropológica” em um sentido pobre e redutor, porque ela especializa a duração, e reduz o real a proporções humanas, inofensivas e adequadas. É por isso que Deleuze considera a resposta sensório-motriz como um clichê do senso comum.

Desse modo, os agenciamentos de uma pesquisa com os cotidianos escolares foram permitindo cartografar territórios de formação continuada de professores por meio de uma perspectiva de quebra das imagens-clichês, da perda de identidades fixas de sujeito e objeto de pesquisa, do abandono da consciência que ilumina as coisas. O espetáculo ambulante com suas próprias leis não se alimenta só de certezas alicerçadas na constituição de uma verdade-saber, anulando os acontecimentos produzidos nas escolas em nome da afirmação de um conhecimento-tese estabelecido como a reafirmação da verdade-saber.

O corpo-escola ou corpo-cotidiano-pesquisa, em meio a sua sucessão de variedades, esvazia-se da verdade absoluta. Comporta diversos ‘regimes de verdades’ (FOUCAULT, 1979), que possibilitam seu fazimento incessante, assim como o Corpo sem Órgãos deleuziano que está sempre a ser produzido.

Entre as imagens-movimento de composição do plano-escolar, ao percorrer e praticar os espaços da pesquisa, vários cortes no cinescola eram feitos. Várias imagens-percepção faziam seus enquadramentos e permitiam que imagens-afecções disparassem pensamentos, sentimentos e novas durações no tempo escolar.

O movimento de cartografia buscava ‘dar língua para os afetos’ (ROLNIK, 2007) presentes nas paisagens produzidas no cotidiano da escola. Percorrendo seus

territórios, entendendo que “[...] o que há em cima, em baixo e por todos os lados são intensidades em busca de expressão [...]” (ROLNIK, 2007, p. 66), outros movimentos inquietavam olhares da pesquisa, que agora direcionava-se para as produções textuais das crianças afixadas nos murais. A questão levantada pela escola aos seus estudantes era: Como fazer deste ano (2014) um sucesso?

Algumas imagens se puseram a constituir um arco sensório-motor ou uma imagem-movimento, que pela ação da resposta idealizada e já dada pela escrita do professor provocava o encadeamento de uma reação composta pela representação dos desenhos das crianças.

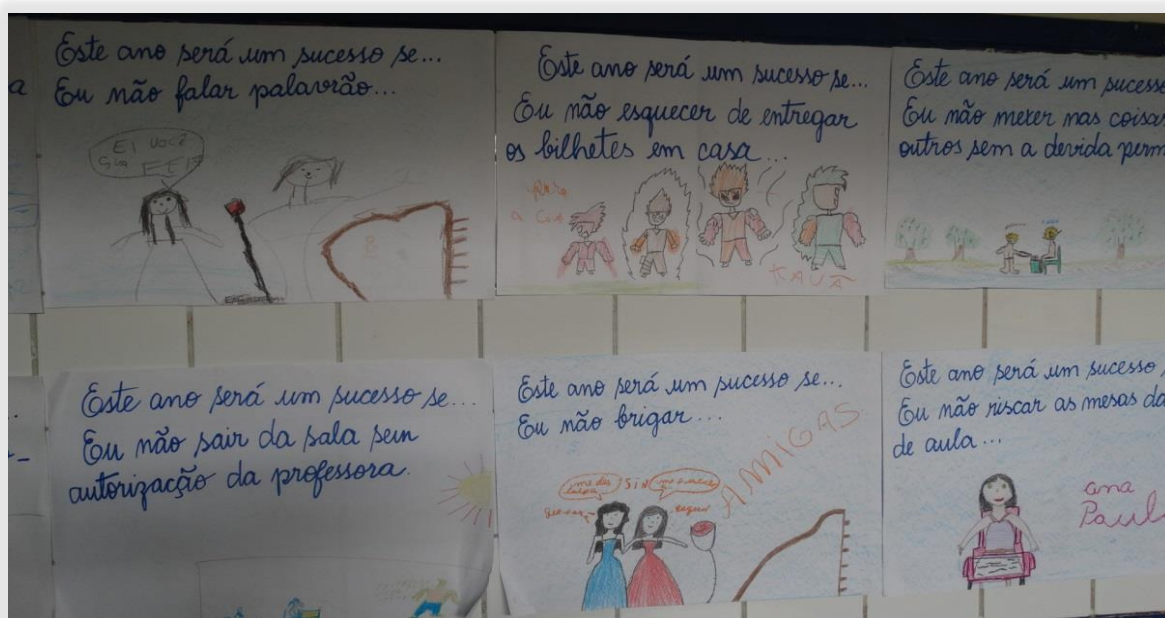


Imagem 3: Painel “Esse ano será um sucesso se...”

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagens que, mesmo ao agirem e reagirem, instigam a composição de uma imagem-percepção que enquadra um corpo paradoxal, ao mesmo tempo que é ocupado por substantivos, por um nome próprio, adjetivos, como destaca Deleuze (2011, p. 3), “[...] garantido pela permanência de um saber”, também arrasta esses nomes pela ação “[...] dos verbos de puro devir e deslizam na linguagem dos acontecimentos, toda identidade se perde [...]”.

Esse corpo paradoxal, que se apresenta nas imagens do que se espera para tecer um ano letivo de sucesso, traz as marcas de imagens-clichês sobre o papel da escola e das crianças enquanto sujeitos de escolarização. Nas frases escritas pelo professor

fica evidente a tentativa de emoldurar a infância a partir de uma lógica de projeção futura, enviesada por um discurso de valores e moral. Tenta-se produzir cidadãos “conscientes”.

Imagensnarrativas que remetiam aos questionamentos feitos por Kohan (2005) sobre os ideais platônicos acerca da infância como uma projeção futura, como uma política educativa de formar bons pensadores ou cidadãos prudentes. Para o autor, uma lógica de pensamento embutida na projeção futura de formação de cidadãos como algo que busca pela moral o controle da vida.

Deleuze e Parnet (1998) dialogam a esse respeito ao dizerem dos pacotes de linhas que segmentam a vida e os sujeitos, recortando-nos em todos os sentidos, determinando o que devemos ser, como devemos agir e a quem obedecer. Assim, Rodrigues e Prates (2012, p. 136) argumentam que é “[...] nesta linha dura, que sempre recorta a vida, a aprendizagem e o pensamento, que ocorre a projeção da infância e se constrói a lógica de formar adultos mais corretos, dignos e prudentes, capazes de dar um rumo melhor para o país”.

As frases continham uma ideia de burocratização, padronização dos comportamentos dos alunos como uma forma adequada de se conseguir uma educação de mais qualidade. O espaço para a criatividade, para a coletividade, para o brincar, para o descobrir não eram citados nas frases produzidas pelo professor como um modo de promover processos de aprender e ensinar, o que, de fato, reafirma o poder da projeção da infância pelo controle dos corpos e das ações nas escolas.

Entretanto, alguns desenhos das crianças rompem com o encadeamento de perguntas e respostas “corretas”, iluminadas pela consciência que tenta se dar a alguém em processo de aprendizagem. Burlam a prudência do pensamento e do ensino dogmático. Convidam a brincar com a imaginação de outras imagens que atravessam uma vida de estudante. Convidam a ser personagem que se percebe agir e reagir, descolam a moral de “bons alunos” a desenhar outros possíveis. Não representam apenas a boa vontade de bons pensadores, mas deslocam o sentido para outra duração, para o jorro de um tempo que não é apenas sentido por eles, mas que faz parte de seus processos de subjetivação. Fazem em seus desenhos uma dobra na força que tenta conformá-los na escola, apresentando pensamentos e

desejos delirantes que misturam personagens de desenhos animados a objetos de consumo idealizados pela lógica capitalista.

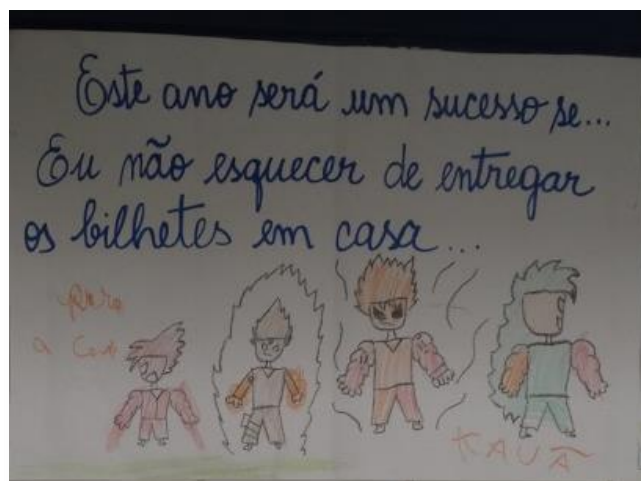
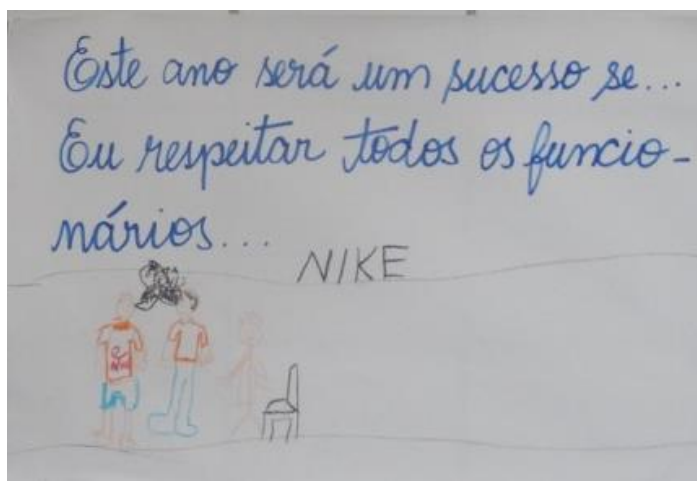


Imagem 4: Compilado de imagens-burlas
Fonte: Arquivo pessoal.

Assim, a pesquisa com os cotidianos escolares movimenta o pensamento para além da simples descrição da difusão e da garantia da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e produzidos pela humanidade, o que de certo modo tem, tradicionalmente, ocorrido sobre a forma de reconhecimento. Pesquisar com os cotidianos é percorrer as fronteiras, frequentar a superfície das relações e cartografar também as resistências e as microlutas estabelecidas pela emergência de outras linhas de pensamento educativo que se voltam para o compartilhamento de ideias e para os signos das artes e sensações, subvertendo a ordem de um único modo de saber e entregando-se ao puro devir.

Como ressalta Carvalho (2009, p. 32), a potência de uma pesquisa com o cotidiano está em sua constituição como um campo dos “possíveis”. A autora vai ao encontro do que Deleuze (2010, p. 37) sugere: “[...] extrair devires contra a História²¹, vidas contra a cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma”.

Extrair devires contra a História, sugere a tessitura de redes de negociações com os praticantes da escola, que aos poucos permitiam adentrar seus muros e se implicar na pesquisa. Uma micropolítica de pesquisa do cotidiano escolar e de suas práticas se estabelecia no tecido social da escola para além das segmentações da macropolítica.

Entre tantos processos *narrativosimagéticos* que eram produzidos na EMEF “Da Ilha”, o que interessava à presente cartografia era a expansão de uma vida e não apenas desenhar um mapa de comportamentos, ideias e imagens, mas, no sentido de Rolnik (2007, p. 68), buscar como princípio do cartógrafo “[...] o quanto a vida está encontrando canais de efetuação”.

Buscando canais de efetuação, nas idas e vindas pelos corredores da escola, algo incomodava: era o império do silêncio. As aulas ocorriam trancafiadas em suas salas juntamente com seus sons e imagens. Os corredores estavam vazios, as portas de todas as salas pareciam guardar seus acontecimentos.

A escola se preparava para um baile de carnaval, mas os movimentos dos corpos, seus sons e pensamentos não praticavam a escola como um espaço de encontro entre os alunos e professores das diferentes turmas. Por que tanto silêncio, principalmente, em um dia festivo? Seria o fato de quase todas as salas possuírem aparelhos de ar refrigerado? Mas, e as salas que não os tinham, por que mantinham suas portas fechadas?

²¹ A crítica de Deleuze se refere às metanarrativas que definem modelos de atuação e de pensamento aos sujeitos, atuando como máquinas sobrecodificantes que tencionam paralisar o pensamento e conduzi-lo ao ordenamento moral e recognitivo.

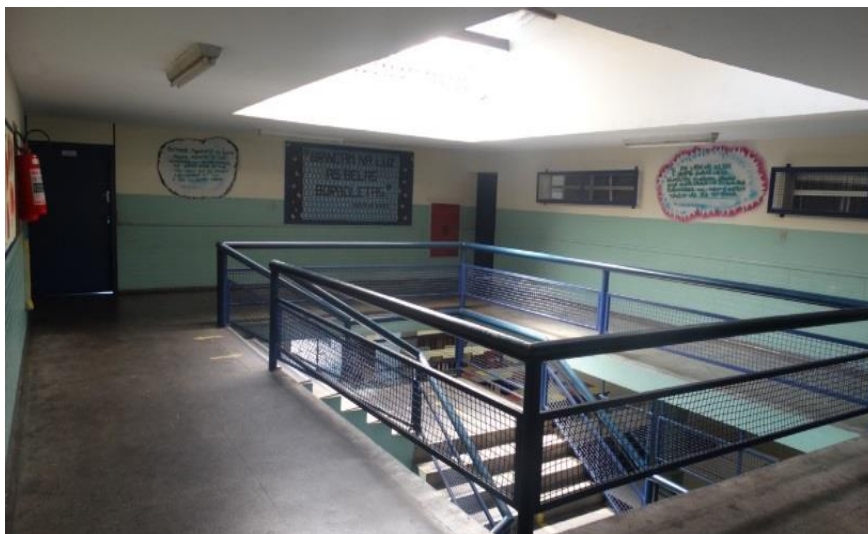


Imagem 5: Compilado de imagens de corredores vazios
Fonte: Arquivo pessoal.

Diante dessa imagem que se apresentava como um todo organizadamente fechado, uma professora, ao sair de sua sala, deixa por sua porta entreaberta, escapar as vozes que povoavam aquele *espaçotempo*.

O movimento realizado pela docente faz uma quebra no arco sensório-motor que propaga as ações e as reações. Traça uma linha de fuga no silêncio estabelecido. As vozes dos alunos que estavam em sua sala ecoavam pelos corredores e faziam perceber que a vida pulsava dentro da sala de aula e currículos estavam sendo produzidos. Entre o todo que se exibía perante aos olhos de pesquisadora, algumas imagens eram recortadas, um novo quadro se constituía.

A percepção obscurecia as imagens dos corredores vazios, as imagens não visuais, mas sonora de silêncio, e fazia emergir uma imagem-percepção provisória e fluida, que portava consigo uma imagem-afecção ou imagem-sentimento de vidas a

produzirem a si e aos outros. Eram crianças e professora, personagens-espectadores na relação de aprendizagem e de fabulação de uma vida, ao se fantasiarem para o baile de carnaval.



Imagem 6: Imagens de currículos-relação
Fonte: Arquivo pessoal.

Era a vibração dos corpos em currículo-relação, que, para Delboni (2012, p. 53), “[...] é engendrado a partir do aumento da potência do afetar e de ser afetado, que implica coexistência de outros corpos vibráteis, compondo outros corpos que nos afetam, nos mobilizam, nos tiram do lugar, nos inquietam, nos fazem criar!”.

Entendemos, portanto, que nas relações contidas dentro das salas, vibravam outros sentidos, como novas imagens-afecção que davam a ver e sentir a potência dos corpos a vibrar. O corredor esfriado de relações, vazio de significados e de pessoas, era pouco a pouco atravessado por vidas que agenciavam outros espaços de encontros, acontecimentos e constituição.

Agora, outros canais de efetuação de afetos se materializavam e outras *imagensnarrativas* deslizam umas sobre as outras. Uma personagem sai de sua sala, desce as escadas toda contente com uma caixa de som em mãos. Porém, antes de terminar, uma voz forte e alta ecoa da sala da coordenação:

- Professora, onde você vai com esta caixa? (Personagem F).

- Vou para a quadra arrumar o som (Personagem I).

- Mas ainda não está na hora não. Falta muito tempo. Se colocar som lá cima agora, vai atrapalhar as aulas e aí que ninguém estuda mais nada. Não liga isso agora, por favor! (Coordenadora).

Essas imagens remetem aos questionamentos de Bergson (2006b) sobre a relação da ciência que busca o desenvolvimento da inteligência, de seu prolongamento ao longo dos séculos por meio da repetição do antigo e da essência matemática. Em “*O Pensamento e o Movente*”, o autor problematiza que o que tem sido mais valorizado é a repetição do antigo, em detrimento de uma relação intensiva de um conhecimento que dura, cria e que é intuitivo.

A inteligência brinda-se ordinariamente com coisas, entendendo com isso algo estável, e faz da mudança um acidente que lhe viria por acréscimo. Para a intuição, o essencial é a mudança: quanto à coisa, tal como a inteligência a entende, ela é um corte praticado no meio do devir e erigido por nosso espírito em substituto do conjunto. O pensamento representa-se ordinariamente o novo como um novo arranjo de elementos preexistentes; para ele nada se perde, nada se cria. A intuição, vinculada a uma duração que é crescimento, nela percebe uma continuidade ininterrupta de imprevisível novidade [...] (BERGSON, 2006b, p. 32).

Nota-se como a ordem da inteligência vai modelando os corpos, direcionando-os para o que é estável (as aulas em sala), para o que é erigido por nosso espírito de bons pensadores (estudar). A conversa apresentada explicita um corte praticado em meio ao devir-carnaval, tanto esperado por alunos e professores. A mudança que se sentia no cotidiano daquela escola aparece na voz que se incomoda com uma caixa de som, como uma mudança que, acidentalmente, seria acrescentada aos preciosos momentos de estudar na sala de aula.

A intuição, como um movimento criado pela docente com sua caixa de som e sorriso no rosto, se coloca a viver as realidades da escola como um possível e subverte a “lógica inteligente demais” do imobilismo e da abstração.

Essa lógica posta pela verdade-saber se desterritorializava em pequenas ações que não se restringiam em apenas exibir sua força sensório-motriz, mas que davam, por alguns instantes, lugar para o surgimento de uma imagem-afecção que quebra o arco sensório-motor, dando passagem para a imagem-tempo.

Era possível resistir, a expansão da vida convidada a conversar com a docente com sua caixa de som:

- Eles devem estar bastante animados né? (Personagem).

- Eles ficam na expectativa de chegar logo a hora, muitos deles vem fantasiados, com fantasias bonitas tá, aqueles que não têm nós fazemos uns adereços para colocar na cabeça, no pescoço. Muitas professoras desfilam no carnaval de Vitória, aí trazem os restos de suas fantasias e vão criando adereços para eles. Outras compram nas lojas de 1,99, alguns colares havaianos, e enfeitam o cabelo das meninas, fazem colares. Olha, para eles não importa muito com que tipo de fantasia eles vão usar, mas o que importa é que tenha o baile. Eles dançam à vontade, se divertem. (Personagem I).

- E vocês fazem todo ano? (Personagem).

- Por causa do plano de ação nem tivemos tempo para nos reunir para organizar nosso baile de carnaval. Mas na quinta-feira, ficamos muito chateados por que não faríamos nada para as crianças e tem muitas crianças aqui que não fazem nada de diferente no carnaval, não viajam, não vão à praia, não vão aos bloquinhos. Alguns, os pais levam no bailinho da FAFI, nos festejos que acontecem aqui no centro, mas a grande maioria é criada pelas avós e, aí, fica em casa mesmo. Bom, na hora do recreio, nós professores estávamos conversando sobre isso e resolvemos fazer uma coisa simples, bem simples mesmo, na última aula, para não passar em branco e para oportunizar um pouco de alegria para esses meninos. Decidimos ali de última hora, nem bilhete deu tempo de fazer. Nós comunicamos aos alunos, passamos no quadro mesmo um aviso para que eles copiassem e mostrassem aos responsáveis. Falamos que eles poderiam trazer fantasias, mas que também teríamos aula mesmo, que era para trazer material. (Personagem I).

O que emerge na narrativa docente era desejo, ou melhor, agenciamento do desejo de tecer encontro com algo que é mágico, fantástico no currículo escolar: o encontro com o outro do pensamento, com a música, com os adereços, com os corpos de alunos e professores. O agenciamento do desejo de currículos outros, que extrapolam os limites de um currículo acabado e pronto pelas determinações oficiais e grades disciplinares.

O desejo era composto por emoções, sentimentos e ações outras que, tantas vezes, escapavam das mãos dos alunos e professores pelas territorialidades do currículo demasiadamente endurecido. Sobre isso, Pereira (2012, p. 102) ressalta que muitas vezes professores e professoras só utilizam linguagens como a música, histórias e brincadeiras, nas brechas, quando sobra tempo, deixando de reconhecer a riqueza de conhecimento que disparam. Assim, os currículos são “[...] constituídos a partir dos

desejos e das lógicas infantis muitas vezes menosprezadas, [...], por que não consideramos como “aula””.

Como a professora narra, a escola não teve “tempo” para se organizar, para realizar o baile na escola, mas fazia nas dobras do tempo linear, nas dobras das cobranças, imposições e controle, um contra-movimento de microorganizações e micropulsões que faziam emergir alegria. Pois os sujeitos praticantes do cotidiano são astutos, fazem a força curvar a seu favor. Sabem também dobrar o poder.

Mais imagens deslizam. Surgem novas percepções, afecções, outras ações possíveis de composição da escola como lugar de alegria. As turmas chegam e vão modificando a paisagem cinza e vazia da quadra, acrescentando-lhe corpos, cores e vidas. Sorrisos, brincadeiras, alegrias, encontros de corpos que só se potencializam com a chegada de outros corpos. Imagens que obscurecem a inteligência obsecada por um ensino dogmático e que deixam à mostra as pulsações das vidas que percorrem a superfície da escola: o musicalizar, o bailar, sentir seu cheiro e gosto, poetizar o encontro e, no sentido de Foucault, torná-la uma obra de arte.





Imagem 7: Compilado de imagens do baile de carnaval
Fonte: Arquivo pessoal.

Uma imagem-tempo violenta a imagem-movimento, cristaliza o tempo. O virtual e o atual se encontram e fazem jorrar em sua mistura de pensamentos diferenciais, sentidos outros, uma vidência dos atos em duração. Um cinescola se apresenta como um possível modo de subjetivação. A subjetividade em processo de eclosão “[...] é definida agora como um arco sensorio-motor capaz, quando é travado, de se abrir pela clarividência ao sentimento de tempo” (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 70).



Imagem 8: Cristais de tempo-carnaval
Fonte: Arquivo pessoal.

Abrindo-se à experimentação do tempo (linear e em sua duração), os bordejos pelas fronteiras da macro e da micropolítica do território-escola da EMEF “Da Ilha” foram realizados, durante o primeiro semestre de 2014, por meio de uma descrição cristalina, que substitui seu próprio objeto de análise e “[...] por um lado apaga ou *destrói* a realidade dele que entra no imaginário, mas por outro, faz surgir toda a realidade que o imaginário ou o mental *criam* pela palavra e pela visão” (DELEUZE, 2007, p. 16).

Nesse contexto, se deu uma investigação dos processos de deslizamentos das 'imagem-movimento, imagem-tempo e imagem-cristal' (DELEUZE, 2007), produzidas nos cotidianos das escolas, no encontro com os professores. O acompanhamento do cotidiano escolar, durante esse período, também foi permeado por momentos destinados à tessitura de redes de conversações com os docentes em seus processos de formação contínua, em seis encontros.

Foi possível conhecer as diferentes histórias, as diversas *imagensnarrativas* docentes e mobilizar a imagem-lembrança, que, como diz Bergson (apud MACHADO, 2009, p.279), “[...] permanece em estado virtual, dispomo-nos assim apenas recebê-la, adotando a atitude apropriada. Pouco a pouco, ela aparece como uma névoa que se condensasse, de virtual, passa ao estado atual”.

As imagens-lembrança da docência e da aprendizagem nos cotidianos escolares, ao perpassar do estado virtual para o atual, convidava a escrita da duração de um ato, das imagens que os indivíduos produzem e nas quais se produzem.

Desse modo, deslizou-se pelos conceitos sobre cinema e imagens, propostos por Deleuze (2007), na tentativa de compreender como a imagem-cristal se produz nas relações estabelecidas entre/com professores. As teorizações que Deleuze (2007) traz em seu livro “*Cinema: imagem-tempo*” ampliam o campo de problematizações pelo conceito de “potências do falso” que, oriundas da crítica que Nietzsche faz à concepção de verdade, permitem pensar um regime cristalino das imagens dos processos de formação de professores.

A passagem para um regime cristalino das imagens significa o afrouxamento da imagem-movimento e sua passagem à imagem-tempo, que por meio de uma clarividência que falsifica o movimento, permite que o tempo não seja mais

condicionado ao movimento, mas que coexista em estado virtual e atual, ou seja, em estado puro.

Assim, entre as falsificações do movimento, em sua abertura para o sensível, o movimento orgânico “[...] se converte em sentimento temporal e a narração épica e ficcional dá lugar a uma descrição neutra que Deleuze chama de cristalina, para marcar a indiscernibilidade do real e do virtual e a coexistência deles na imagem” (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 66).

As potencialidades conferidas a esse pensamento foram tomadas como importantes procedimentos metodológicos de pesquisa, mobilizados por meio das narrações cristalinas e narrativas simuladoras.

Como um procedimento que permite acionar as narrações cristalinas, tomou-se a descrição tecida pelos registros em diário de campo para perceber as maneiras como os professores se relacionam com as imagens, como produzem novos movimentos do pensamento, como se constituem por meio das imagens-movimento-tempo, e como a aprendizagem se estabelece nesses contextos.

Como salienta Machado (2009, p. 282), nesse processo, “[...] dois modos de existência se reúnem em um circuito em que o real e o imaginário, o real e o atual e o virtual, formam duas imagens distintas, mas indiscerníveis, coalescentes, intimamente unidas”. A descrição não pretende mostrar a realidade dos processos educacionais, ou a imagem do todo, mas apresentar um modo de existência dentre tantas realidades, uma imagem possível.

A descrição das relações de formação continuada com professores, composta pelas imagens-movimento-tempo, instaura uma maneira de contar uma história. Uma história da formação continuada de alguns professores, uma história da aprendizagem de alunos e professores, uma história da educação de uma escola. Assim, foi preciso contar uma história com novos olhares, por meio de uma “vidência” (DELEUZE, 1990), pela *narração cristalina* que desmonta os nossos esquemas-sensórios-motores.

Narrar a educação pelas ‘potências do falso’, como narrações falsificadoras que não visem construir a verdade absoluta sobre a formação docente, sobre a aprendizagem, mas que tragam “[...] os movimentos anormais, falsos, produzidos por um tempo

crônico, não cronológico, ganham independência, tornando-se essenciais em vez de serem acidentais ou eventuais [...]” (MACHADO, 2009, p.283).

A narração cristalina permite a atualização de outras histórias. Assim como Deleuze (2007) fez em “*Cinema: imagem-tempo*”, ao discutir a narração do cinema moderno, relacionando a formação da imagem-cristal, a força do tempo e a potência do falso, o que interessou foi criar outras verdades sobre a docência como uma arte que se constitui na banalidade da vida cotidiana. Para Machado (2009, p. 286), a potência do falso “[...] não se contrapõe à criação de verdade, ou à potência artística criadora, pois Deleuze diz claramente: ‘O artista é criador de verdade, pois a verdade não tem de ser alcançada, encontrada, nem produzida, ela deve ser criada’”.

Contar outras histórias e criar outras verdades perpassou por conhecer o que as pessoas têm a dizer, pela tessitura de redes de conversações, pela potência das narrativas como acontecimento e uma forma de conversar. Assim, um regime cristalino da produção de imagens da docência e do pensamento nas redes de formação continuada com professores evocaram narrativas cristalinas ou como Deleuze preferiu chamar, pseudonarrativas, “[...] uma narrativa simuladora, que destrona a narrativa veraz. Assim, no regime cristalino da imagem, as descrições tornam-se puras, as narrações, falsificadoras, as narrativas, simulações” (MACHADO 2009, p. 283).

Com descrições puras, narrações falsificadoras e com narrativas simuladoras, outra dobra pode se efetuar na pesquisa, pois ao cartografar os movimentos de des-re-territorialização da ‘verdade’ sobre a constituição da docência entre as imagens-movimento-tempo, abriram-se possibilidades de atualizações *coletivas* nas escolas.

Para isso, foi necessário conhecer os desenhos, as linhas, as imagens e as conversas produzidas no recreio, na sala de professores, nos corredores, nos momentos de grupos de estudos considerados como procedimentos de formação continuada, ou processos de mobilização de *saberes-fazer* das experiências individuais e coletivas. Levando em conta que a constituição das linhas que tentam territorializar a formação docente e os processos educativos e, também as linhas que explodem, rompem, resistem e subvertem o engessamento, lançando-se em linhas de fuga, de criatividade, de acontecimento.

A compreensão foi a de *espaçotempos* da escola permeados por muitas imagens que agem e reagem umas sobre as outras. São também a matéria da vida escolar que dura e se modifica constantemente diante dos nossos sentidos, e que ao nos afetar pode atualizar diferentemente uma vida. Segundo Bergson (2006, p. 11):

Eis-me, portanto, em presença de imagens, no sentido mais vago em que se possa tomar a palavra, imagens percebidas quando abro meus sentidos, despercebidas quando os fecho. Todas as imagens agem e reagem umas sobre as outras em todas as suas partes elementares.

O autor diz que tudo é imagem, assim, elas se dobram sobre os sujeitos praticantes do cotidiano escolar, de modo a constituir os professores, os alunos e as práticas curriculares, ou seja, constituem os pensamentos e a matéria.

Bergson (2006, p. 17) chama “[...] de matéria o conjunto de imagens [...]”. E Machado (2009, p. 253) destaca que as “[...] imagens-movimento constituem o universo. O conjunto de imagens-movimento, conjunto ilimitado formado por blocos de espaço-tempo é o universo material”.

O acompanhamento dessas redes ajuda a pensar em outros modos de se constituir como professores e alunos, em alternativas para o ensino e para a aprendizagem.

Bergson (2001, p. 9), ao dizer que “[...] a essência das coisas escapa-nos e escapar-nos-á sempre; movemo-nos por entre relações, e o absoluto não é nossa competência; por isso detemo-nos diante do Incognoscível”, permitiu pensar que as relações de ensino, aprendizagem, de constituição das vidas nas escolas não estão pré-formuladas, ou seja, o incognoscível é o que permite pensar diferentemente do que se pensa, criar outras histórias, outras imagens-lembrança-memória-movimento-tempo-cristal.

Desse modo, o processo cartográfico buscava entender: Como e onde essas imagens eram produzidas? Como eram mobilizadas? Que conhecimentos/experiências/sentidos deslocavam? Quais os efeitos dessas imagens para a constituição de uma docência em devir, não dogmáticas, nas escolas?

Não com intuito de trazer respostas a esses questionamentos, mas de mover o pensar, foi fundamental, para a tessitura dessa cartografia, considerar, como o fez Arêas (2007, p. 102), que o universo material é constituído por cortes móveis, ou que equivale a um “[...] mundo de *imagens entre imagens*, à variação universal das

imagens sem eixos, centros ou direções prévias. Corresponde a um plano de imanência, *é o agenciamento maquínico das imagens movimento*”.

Em meio aos agenciamentos maquínicos das imagens-movimento nas escolas, a cartografia de pesquisa se deparava com o problema da limitação da percepção, que é subtrativa, que não consegue apreender todas as imagens-movimentos produzidas, pois “[...] percebemos as coisas, menos o que não nos interessa em função de nossas necessidades” (MACHADO, 2009, p. 256).

Diante desse limite da percepção que gira em torno da necessidade do pesquisador, foi necessário criar uma tentativa de organizar a percepção das imagens-movimento, imagens-tempo, imagens-cristal produzidas na escola, pensando o próprio universo das imagens como um cinema do universo, já que se pode entender como Bergson (2006a), e, mais especificamente, Deleuze (2007), ‘o universo das imagens como um cinema do universo’.

O cinema foi tomado como uma forma de pensamento que permite outros modos de relações entre homem-mundo diferentes dos considerados naturais: da percepção que se prolonga em ação, o automatismo do pensamento e da contemplação. O que esses autores vão apontar de fundamental sobre o cinema e que permite pensar com o cotidiano escolar é a capacidade de inverter a marcha habitual do pensamento, ou melhor, a capacidade de constituir outras imagens do pensamento.

Deleuze (2007) amplia os estudos de Bergson sobre o cinema, indicando que com o surgimento do cinema moderno outros encadeamentos entre homem e mundo são criados. Como apresenta Machado (2009), com o cinema moderno, há uma crise da imagem que se prolonga em ação: a crise dos automatismos. Agora as situações são dispersivas, com múltiplos personagens. As relações entre os personagens são enfraquecidas, não há mais um centro, um personagem principal. O erro está presente nas cenas, ou seja, não há uma única verdade, um pensamento dogmático ou um ensino dogmático que direciona todas as outras cenas. Há uma denúncia dos clichês e a denúncia de um complô organizado por um poder difuso que faz circular os clichês.

A partir dessa concepção, o cotidiano da escola foi apresentando suas múltiplas personagens, as situações dispersivas e sua potência falsificadora. Abria-se para

uma concepção de aprendizagem que não gira em torno do professor ou do aluno, mas de todos aqueles que participam desse processo pelas relações que estabelecem. Não há um único modo de aprender ou de ensinar, um único conteúdo que direciona o que é correto de ensinar, de aprender e de viver. Outros saberes, linguagens e experiências circulam nas relações de poder que permeiam as práticas educativas. Os clichês ‘aluno-que-aprende’, ‘aluno-que-não-aprende’, ‘professora-mãe’ e tantos outros são colocados em análise e denunciados como imagens imóveis que pouco fazem sentido e que não deslocam outros pensamentos e outras experiências cognitivas.

Nesse contexto, a potência das contribuições do cinema para o desenvolvimento deste *pensamentopesquisa*, como diz Arêas (2007, p. 105), se percebe quando o “[...] cinema moderno surge, segundo Deleuze, dos escombros da esperança sensorio-motora, da perda do vínculo homem/mundo e da fragmentação da subjetividade automática”. O que interessa, com a ajuda do cinema moderno, é a possibilidade de pensar subjetividades fragmentadas, ou a “[...] suspensão da ilusão de um vínculo natural que unisse o homem ao mundo”, ou “a constatação da impotência do pensamento” (ARÊAS, 2007, p. 106).

A fragmentação da subjetividade, percepções e narrações para além dos automatismos e a denúncia dos clichês foram permitindo o surgimento de situações óticas e sonoras puras, ou de novas imagens-tempo. Imagens intensivas e criativas que provocavam, forçavam a impotência do pensamento; que se dobravam sobre a imagem dogmática e mortificada dos corpos, potencializando outros modos de subjetivação, outras maneiras de problematizar os processos de aprender e de ensinar.

Com isso, o cinema “[...] não cessa de multiplicar e de pluralizar as razões pelas quais podemos crer no mundo, no amor e na vida. Razões para projetarmos novas imagens do que não podemos ainda pensar, ou do que só podemos pensar de outro modo” (ARÊAS, 2007, p. 108).

As potencialidades do cinema apontam para a existência, ainda, de muitas razões para crer nesse mundo, nas redes de formação continuada com professores e na educação. Entre as redes de conhecimentos, de linguagens e de afetos, em constante movimento de dobras, é possível encontrar e capturar cada vez mais

razões para a produção de pensamentos sem imagens, ou melhor, sem dogmas, mesmo considerando, assim como fizeram Deleuze e Parnet (1998, p. 15), que não há um método para isso: “Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação”.

Tecer pensamentos sem imagens ou sem dogmas significa questionar a impotência do pensamento, é afirmar uma aposta nas relações diferenciais entre pensamento e processos de formação docente. Implica um percurso cartográfico de pesquisa que se põe a encontrar, achar sentidos, em um movimento de duplo-roubo do cinema, de seus *conceitos* e de *suas imagens* durante as redes de conversações estabelecidas entre/com os professores em seus processos de formação na escola.

Para isso, algumas imagens cinema foram mobilizadas como um modo de inquietação e incômodo do pensamento, a fim de problematizar os contextos escolares durante as redes de conversações com os docentes, dentre elas: **Como estrelas na Terra** (2007), um filme de longa metragem indiano; **Minha vida de João** (2001), um filme de curta metragem que integra a “Série Trabalhando com Homens Jovens”; **Cuerdas** (2014), filme de curta metragem espanhol; **A ilha** (2009), curta metragem brasileiro; **O balão vermelho** (1956), um filme de média metragem francês; **As cores das flores** (2010), curta metragem espanhol.

Problematizar as imagens da escola com outras imagens, como, por exemplo, as cinematográficas, como afirma Fonseca (2004), pode desestabilizar o pensamento e a ação dos professores, tirar do repouso, submeter a um movimento de problematização. Foucault (2008) acredita que o trabalho do pensamento seria um trabalho de problematização e de perpétua reproblemática, sendo o pensamento não aquilo que nos faz acreditar no que pensamos ou admitir o que fazemos, e sim o que nos faz problematizar aquilo mesmo que somos.

Assim, o cinema como forma de pensamento nas redes de formação continuada com professores pode mobilizar o campo das experiências escolares, pois, “[...] por meio das imagens fornecidas pelos professores, penso que poderemos chegar a nos aproximar de suas experiências temporais, em sua relação com a escola” (MONTEIRO, 2012, p. 94).

Os desenhos dos movimentos do pensamento dos professores e de seus processos de subjetivação no cotidiano escolar foram, portanto, se configurando como paisagens educativas que só são possíveis se acontecerem “[...] *com as pessoas que praticam esse cotidiano [...] articuladas aos processos de tessitura e partilha das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes*” (FERRAÇO, 2008, p.27). A partilha das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar ajudou a compor imagens e novas redes de conversações no Ensino Fundamental, se configurando no que Carvalho (2009) considera “captura de indícios possíveis”.

Acreditando nos possíveis do cotidiano escolar, foi necessário se colocar à “espreita” (DELEUZE, 1988, “np”), e atuar, no dizer de Deleuze (1992, p.167), como um criador, como alguém “[...] que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível”.

Nos encontros de corpos, a pesquisa buscou nas linhas ‘moventes’ (BERGSON, 2006b) mapear um tempo de formação continuada com professores que dura e perdura, capaz de visionar as redes de conversações, inventar novos problemas para o pensamento, fabular o desejo e acionar forças, potências que não pertencem a ninguém, mas que comunam, que fogem das simples lembranças, descrições e percepções, que se reinventam como imagens-tempo.

Assim, Deleuze (2007) contribuiu para pensar que o que estava em jogo não era diferenciar o que a pesquisa portava de real ou de imaginário, mas a relação ‘inextricável’ contida entre a verdade e o falso. Para o autor:

[...] a propriedade de pôr em questão a noção de verdade; pois o falso deixa de ser mera aparência, ou até mesmo mentira, para atingir esta potência do devir que constitui as séries ou os graus, que transpõe os limites, efetua as metamorfoses, e desenvolve sobretudo todo seu percurso um ato de constituir lenda, fabulação (DELEUZE, 2007, p. 326).

A potência do que devém do pensamento que emerge nas redes de formação com os professores e nos cotidianos escolares é o que permite o traçado nômade de uma geografia da docência, das relações, dos efeitos e das microlutas que se estabelecem por uma vida-educação que se difere e se diferencia, que atualiza maneiras intensivas de ensinar e aprender nas escolas.

Por uma luta pelo direito à metamorfose, pelo direito de traçar percursos nômades e fabulatórios nos processos de formação continuada com docentes, a pesquisa

deslizou entre os agenciamentos maquínicos que tentavam dicotomizar imagem dogmática do pensamento x pensamento nômade; representação x invenção; linhas molares x linhas moleculares; atual x virtual. O intuito era tentar diluir suas fronteiras, suas extremidades e encontrar um ponto por onde passavam as intensidades e as forças moventes ou maneiras não ortodoxas de formação continuada com professores nas escolas.

Desse modo, retornando ao que foi exposto na página 23, o campo problemático da pesquisa se configurou como um campo de forças que visou compreender: **Que movimentos do pensamento são produzidos partir do uso de imagens cinema nas redes de conversações com professores em formação continuada?**

Por intermédio desse campo de forças, fronteiras foram percorridas, mundos inventados e dualidades cartografadas como processos intrínsecos às vidas escolares. Foi possível “ver as coisas pelo meio e não de fora” (DELEUZE, 1997, p.35), e, ao considerar o coengendramento entre forças macro e micropolíticas, tentar dissolver ao máximo as fronteiras guardiãs de devires e acompanhar sua metamorfose em acontecimentos ao ensino, à aprendizagem, aos professores, aos alunos e à educação.

4 CINECURRÍCULO E A QUEBRA DOS CLICHÊS ESCOLAS

A imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê.

Gilles Deleuze

O presente capítulo intenciona problematizar os modos pelos quais os conceitos de cinema e o uso de suas imagens nos processos formativos com docentes, potencializam a discussão do currículo escolar como um movimento de microlutas e de resistência à produção dogmática do pensamento.

A discussão sobre currículo escolar tangenciou os movimentos das redes de conversações com os professores em formação durante a pesquisa. Em vários momentos, evidenciava-se a problematização curricular como um dos processos que atuam diretamente na formação docente e, conseqüentemente, na produção de subjetividades nas escolas.

A cartografia de pesquisa que intencionava seguir os processos não dogmáticos de formação docente foi deslizando também pelas linhas do debate curricular que convidava a “rachar as palavras e as coisas” (FOUCAULT, 1979), dito de outro modo, a potencializar as redes de conversações com os professores pela denúncia dos clichês que encadeavam automaticamente as práticas curriculares.

Assim como Bergson (2006a), que entendia o universo material como um metacinema, buscou-se problematizar os discursos produzidos pelos professores acerca do currículo com base nas potencialidades que o cinema apresenta como uma forma de pensamento que se lança ao real social.

O autor argumenta que tudo são imagens e que estas estão o tempo todo deslizando uma sobre a outra, o que leva a pensar que tanto os discursos sobre o currículo quanto as práticas curriculares que se materializam no cotidiano, compõem algumas imagens do pensamento na escola brasileira.

Nesse sentido, importou cartografar as linhas dos sentidos e dos movimentos produzidos atualmente pelos diferentes currículos postos, propostos e também impostos na EMEF “Da Ilha”.

Importou compreender, então, o que tem movimentado o pensamento de professores nos sistemas de ensino públicos: um projeto racionalista ocidental que se constitui independente das diversas realidades que atravessam o cotidiano escolar ou a necessidade de rupturas com essas amarras universalizantes que homogenizam os modos de aprender e ensinar?

A problematização dos modos de constituição dos currículos escolares e dos sentidos de aprender e ensinar, nas escolas públicas, perpassou por pensar essas situações pelas potencialidades das redes de conversações tecidas com os professores, tomando-as, também, como constituintes de *imagensnarrativas* do pensamento (dogmáticas e/ou não dogmáticas) nos *espaçostempos* da EMEF “Da Ilha”.

Imagens-movimento-tempo, imagens de uma vida escolar, compostas também como imagens cinematográficas, “umas sobrepostas a outras” (BERGSON, 2006a). Imagens que mobilizadas pelas memórias, histórias, experiências, “tocam” e multiplicam os sentidos dos processos de escolarização.

Desse modo, o presente *pensamentopesquisa* se aventurou em deslizar por alguns conceitos filosóficos criados ou, deleuzianamente falando, “roubados” do cinema. A utilização do cinema para por em questão as experiências curriculares se faz pela capacidade de fazer conexão com o “outro” do pensamento, ou seja, com os processos de relação diferencial.

As associações tecidas visam mobilizar novos sentidos e novas expressões para o campo do currículo a partir das contribuições do cinema, tomando-o como um **CINECURRÍCULO**, pois, como Machado (2009) argumenta, o cinema é uma forma de pensamento, um tipo de pensamento não conceitual, mas que é procedido por imagens.

É nesse contexto que as contribuições de Bergson (2006), Deleuze (2007), Foucault (1979), Guéron (2011) e Machado (2009) atuam como intercessoras teóricas nas composições das formas e das forças que entram em relação na tessitura do *cincurrículo* da EMEF “Da Ilha”.

Os conceitos de “verdade-filme” e “mentira-filme” de Guéron (2011) são convocados na discussão sobre as relações de universalização, moralização da história em busca da tão almejada verdade ou modelo de existência a ser seguido e exercido pelas pessoas. As argumentações do autor ajudam a pensar sobre como essa concepção que é marcante no início da história do cinema clássico e que também acomete os processos educativos, tentam impor uma padronização da docência e do currículo com a construção de um projeto que busca constituir um “Todo-filme, organicamente fechado” (GUÉRON, 2011).

Os conceitos “verdade-filme”²² e “mentira-filme” não são utilizados para criar um dentro ou um fora, ou uma relação dicotômica entre o que pode ser certo ou errado em educação, mas para tentar criar outras maneiras de compreender as práticas curriculares. Como diz Deleuze (2007), na banalidade cotidiana, os aprisionamentos da imagem-ação e mesmo a imagem-movimento tendem a se dissolver em prol de sentidos óticos e sonoros puros, permitindo que novas ligações de vida sejam liberadas por uma relação mais direta com o tempo e com o pensamento, tornando-os visíveis.

O cinema, pela ótica Bergsoniana e Deleuziana, ajuda a pensar como tecer relações mais diretas com o tempo e com o pensamento, pois, mesmo inicialmente engendrado por um sistema de verdade e de reconhecimento, o cinema neorrealista foge e escapa da estruturação alienante da vida. Assim, os espectadores deixam de contemplar, apenas, e passam a ser *personagensespectadores* dos acontecimentos, ao denunciar e quebrar os modos clichês que têm aprisionado as ações e os pensamentos.

Pensar a escola pela lógica cinematográfica possibilita, segundo Deleuze (2007), exceder nossas capacidades sensório-motoras e perceber “[...] algo poderoso demais, injusto demais, mas, às vezes, também, belo demais”. É perceber-se agindo e reagindo às imagens postas, propostas e impostas às práticas curriculares.

²² Verdade-filme é um conceito que utilizado para problematizar a imposição de um modelo de apropriação dos conhecimentos pautados em uma lógica recognitiva ou de representação que tende a anular as demais formas de conhecer, paralisando o movimento do pensamento, fazendo apenas perceber clichês. Portanto, o termo verdade é entendido aqui como clichê. Já o conceito de mentira-filme é mobilizado como um movimento fabulatório que permite a criação de pensamentos não dogmáticos e, que pela repetição diferencial, possibilita a duração dos acontecimentos, das experiências e dos conhecimentos.

Com imagens sobrepostas, imagens-movimento-tempo, a escola pode ser compreendida como cinema, como “planos-sequência, como montagens, mas também como mostragens” (DELEUZE, 2007), que no emaranhado de linhas molares, moleculares e de fuga vão produzindo modos de existências que se engendram entre verdade-mentira no cinescola.

Linhas rizomáticas que vão, ao mesmo tempo, pelo ‘afrouxamento do arco sensório-motor’ (SAUVAGNARGUES, 2009), possibilitando o deslizamento da imagem-movimento à imagem-tempo, compondo assim, um **CINESCOLA-CLICHÊ** e um **CINESCOLA-FABULAÇÃO**. Esse modo de pensar os cotidianos da escola cartografam movimentos do pensamento que tanto se configuram pela busca cognitiva, moralizante e dogmática, como, também, pelas apostas éticas, estéticas e políticas que bordejam o debate nas redes de conversações com os professores acerca do campo do currículo. Nesse sentido, esses conceitos são aqui mobilizados para movimentar o pensamento a uma prática de denúncia dos *clichêescolas* e para a vidência de práticas curriculares criadoras de novos mundos.

4.1 APROXIMAÇÕES ENTRE CINEMA E CURRÍCULO ESCOLAR: FISSURA DA DUALIDADE *CINESCOLA-CLICHÊ* E *CINESCOLA-FABULAÇÃO*

A busca pela verdade tem se configurado como desejo da humanidade ocidental. Nietzsche (apud GUÉRON, 2011) vai dizer que é uma luta voraz, uma obsessão da sociedade ocidental, que geralmente tenta moldar e eliminar da vida tudo que não esteja enquadrado pelos modos universais e estáticos. Ou, pelo menos, tudo que não leve o processo histórico ao ordenamento racional. Uma vontade de verdade, uma “ditadura” do homem verídico que foi produzindo diversas tiranias modernas por buscar algo fora da vida e da história.

A busca pela verdade, no entanto, pode ser pensada por dois processos distintos: o de reconhecimento, *reconhecimento*; ou por modos outros de produção de sentidos. Diferentes caminhos que se efetuam e tentam se efetuar constantemente nos distintos *espaçotempos* de existência.

Deleuze (2009, p. 196), em 'Diferença e Repetição', discute a associação entre a busca pela verdade e o estabelecimento da imagem do pensamento com base no pressuposto da reconhecimento, ou seja, no modelo da representação, ao dizer que “quer se considere o *Teeteto* de Platão ou as *Meditações* de Descartes, a *Crítica da razão pura* de Kant é ainda esse modelo que “orienta a análise filosófica do que significa pensar””.

Em relação à busca pelo desvelamento da verdade, Foucault (1979), no texto “Casa dos loucos”, argumenta que esse movimento se dava como se pela “mágica da verdade”, que era um procedimento dos objetivos da velha magia que buscava o aparecimento e o acontecimento da verdade e foi assimilado e aprofundado pela ciência moderna com os processos judiciais de confissão e culpa presentes até os dias atuais.

A necessidade de desvelar o real e de apresentá-lo tal como é foi almejada pelas ciências, pela razão, como mostram Deleuze (2009) e Foucault (1979). Porém, essa busca ultrapassou os limites da filosofia e das ciências e agenciou diferentes meios, espaços e tempos de *saberesfazerespoderes*, tais como a literatura, a música, a pintura e o cinema.

Deleuze (2006) argumenta que a busca pela verdade, geralmente, desenha lógicas como a imagem do pensamento e sua imobilidade, levando ao vazio e ao adestramento dos corpos, mas que também permitem a ampliação diferencial da produção de sentidos para a vida humana.

O autor critica a busca pela verdade que tem como base a imagem do pensamento que toma a “[...] posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, sob o duplo aspecto de *uma boa vontade do pensador* de uma *natureza reta do pensamento*” (DELEUZE, 2006, pp. 191-192).

Para pensar a partir desse postulado, basta que o sujeito deseje, pois, naturalmente será conduzido a encontrar a verdade no mundo exterior, pois ela já está dada, cabendo apenas a reconhecimento ou o reconhecimento. Para Nietzsche (apud GUÉRON, 2010), esse homem verídico, o homem da “vontade de verdade” acaba por se constituir, já no século XIX, um agente do niilismo, ou seja, ele é tomado por formas e

forças que tentam eliminar os desejos, os movimentos, os devires e as imprevisibilidades da vida.

O engessamento do homem pode, em muitos casos, estar atrelado, segundo López (2008, p. 48), a “[...] trazer a exterioridade para dentro do próprio pensamento e falar em seu nome. Essa interiorização do fora se expressa no que Deleuze denomina imagem natural, dogmática ou moral do pensamento”.

Essa lógica se afirma nos sistemas de escolarização. A força desse postulado presente nas teorizações platônicas, descartianas e kantianas tem afetado os movimentos educativos com a produção de vários clichês que tentam definir os modos de estarem, alunos e professores, dicotomizando a produção de conhecimentos, os modos de aprender e ensinar e de se constituir nas escolas entre os bons e os maus pensadores, entre a verdade e a mentira.

Criam-se os clichês reconhecidos e representados nas seguintes imagens: a) O bom professor-generoso, vocacionado, amoroso, assíduo, pontual, paciente, que não tem problemas pessoais, que trabalha por amor, que busca a verdade exterior para transmitir a seus alunos, sem muito questionar; b) O bom aluno – dedicado, disciplinado, inteligente, educado, de boa família, que não traz e nem cria problemas para a escola.

A não adequação a esses modelos de professor e aluno produz os rótulos de preguiçosos, de incompetentes e de imorais, pois a lógica da imagem dogmática do pensamento considera que para aprender basta apenas que o aluno tenha boa vontade para reconhecer e representar os conhecimentos científicos, ou seja, para que saia do mundo de mentira e encontre a verdade. E que, para ser bom professor, basta que domine, explique, transmita bem os conteúdos disciplinares.

A produção dos clichês foi colocada em questão durante várias redes de conversações tecidas com os professores da EMEF “Da Ilha”. Em uma dessas redes, a pedido da direção da escola, abordou-se a temática: “Gênero e Sexualidade nas escolas”. Nesse dia, foi exibido o filme de curta-metragem “**Minha vida de João**”²³ e,

²³ O vídeo **Minha vida de João** integra a “Série Trabalhando com Homens Jovens”, foi produzido pelas ONGs Instituto Promundo (Rio de Janeiro), Instituto; PAPAÍ (Recife) e ECOS (São Paulo) e Salud y Género (México) que desenvolveram esta proposta de intervenção a partir da sistematização de oficinas com grupos de homens jovens (15-24 anos) em comunidades de baixa renda. Tem duração

para disparar conversas, indagou-se de que maneira as imagens apresentadas ajudavam a problematizar a questão da diferença dentro das escolas?

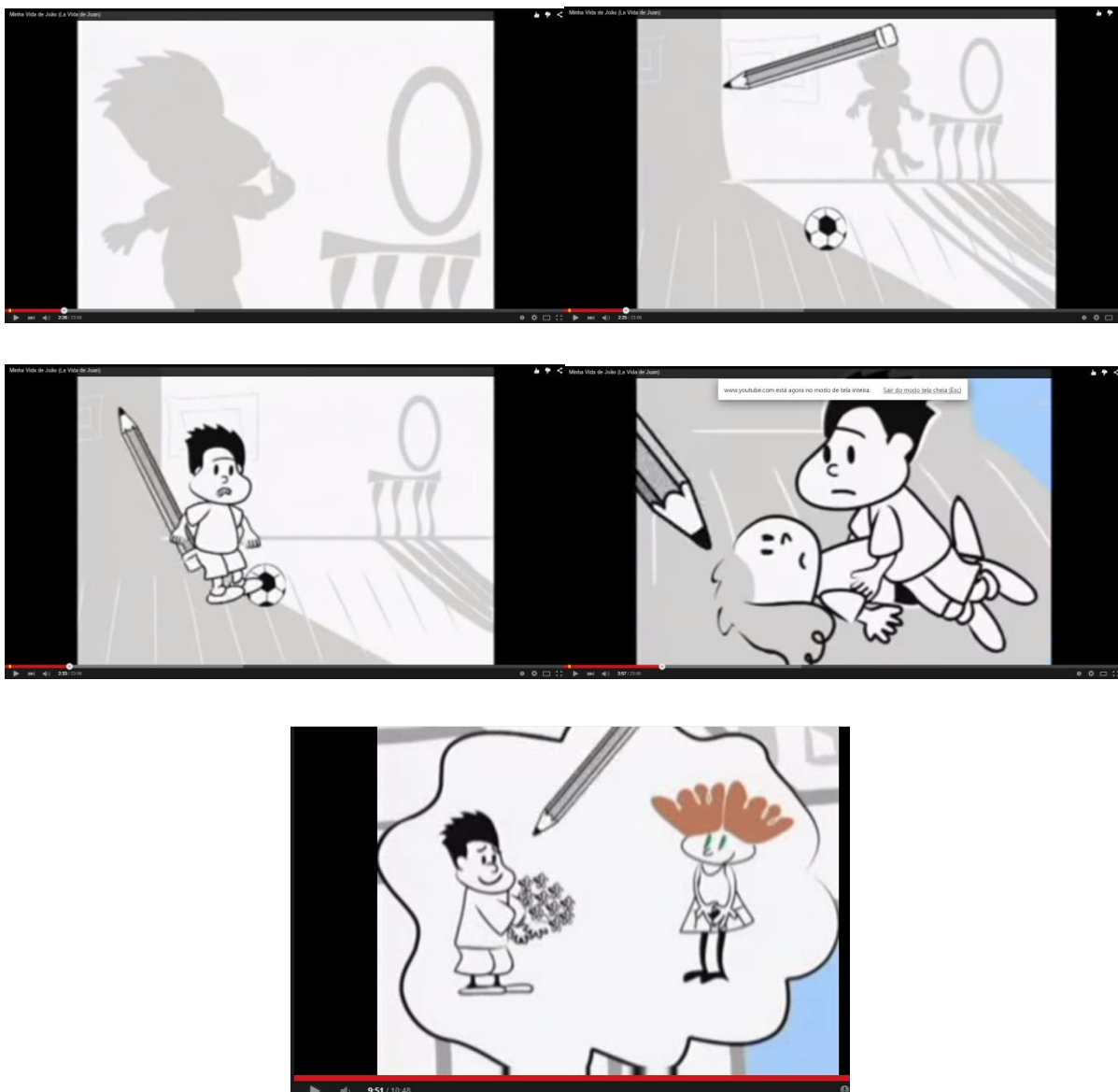


Imagem 9: Compilado de imagens do filme "Minha vida de João"
 Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=LESrHIGGon8>>. Acesso em: 10-06-2014.

de aproximadamente 21 minutos. Criado em 2001, aborda a história de João, um garoto que, como tantos outros, vive numa sociedade machista, que se pauta por padrões rígidos de gênero, modelando os comportamentos com a tentativa de estabelecer um modo "correto" de viver a sexualidade.

Imagensnarrativas são disparadas.

Acho que as imagens vão mostrar como os jovens estão se abrindo para esta experiência assim, vão definir, namora menino, namora menina... namora não, fica... (Personagem I).

Eu acho que o filme traz uma importante discussão para vermos o preconceito que a gente tem. São coisas que a gente que está ali como professor, a gente está ali inteiro, com todo conhecimento do nosso corpo, com toda esta cultura que está posta... e a gente tem que lidar, no meu entendimento, da forma que a coisa saia naturalmente. É na sutileza mesmo que a gente vai reforçando este ou aquele preconceito. É claro que quando a gente para, pensa e discute, a gente já quando vê alguma coisa, talvez a gente possa usar outras palavras... isto não quer dizer que eu não seja preconceituosa... (Personagem C).

A discussão apresentada destaca a tentativa de pôr em análise a produção de imagens-fixas para a sexualidade. Na narrativa da personagem I, pode-se notar uma abertura para pensar na circulação de discursos clichês que atualmente envolvem a sociedade, tratando as relações homossexuais entre jovens como sendo uma mera produção de desejo produzido pelo 'capitalismo rizomático' (PELBART, 2011).

Pelbart (2011, p. 81), ao debruçar-se sobre a temática "capitalismo e subjetividade", faz uma importante análise dos processos maquínicos produzidos e apropriados pela ordem capitalista. Apoiando-se na concepção de *Império* de Hard e Negri, destaca que esta se associa a uma sociedade de controle que "[...] penetra fundo na vida das populações, nos seus corpos, mentes, inteligência, desejo e afetividade". A essa capacidade de percorrer e se infiltrar entre outros processos de subjetivação, Pelbart remeteu ao agenciamento que o capitalismo inscreveu sobre os conceitos de rizoma de Deleuze e Guattari, buscando entender suas "[...] novas formas de exploração num mundo conexcionista" (PELBART, 2011, p.103).

Ao ressaltar um capitalismo rizomático que busca novas formas de exploração em um mundo conexcionista, o autor e as narrativas docentes apontam para o fato de que estamos cada vez mais envolvidos por clichês que paralisam o movimento do pensamento. Faz acreditar que os jovens estão se abrindo para experiências homossexuais por uma questão de moda imposta pelo capital, o que acaba por deslocar a problemática do preconceito para uma conotação de experimentação ou de modismo, sobrecodificando a discussão da diferença e da aceitação do outro que, como legítimo outro, habita em mim.

As imagens do filme se sobrepõem a todo instante. Apresentam os clichês que marcam a imposição de um modelo de homem heterossexual: o pai que assiste ao jogo de futebol, que ao fazer uso de álcool agride a mulher, o menino que deve brincar de bola e carrinho, namorar uma menina. Outras imagens de existência masculina são apagadas ao se retirar do campo de possibilidades éticas e estéticas da vida daquele indivíduo: o uso do batom, do salto alto, do namoro com outro menino.

O regime de imagens destacado por Deleuze (2007), imagem-ação, imagem-percepção e imagem-afecção é, nesse caso, conduzido pelo predomínio de narratividades hegemônicas que inviabilizam o outro e a diferença. Bergson (2006a) dizia que nossa percepção é limitada e, com isso, acabamos por notar apenas uma pequena parcela de realidade entre tantas outras existentes. Desse modo, bloqueiam-se as imagens-afecção, ou seja, as possibilidades de afetar e de ser afetados, de evidenciar outras políticas de afirmação de uma vida.

Essa lógica dogmática de pensamento se materializa como exclusão do diferente, do que não segue o padrão ditado pelo código de verdade, estabelecido pela racionalidade moderna, ou se atualiza como obrigatoriedade de ser outro que não eu.

Desse modo, a narrativa da personagem C, faz pensar nessa forma de exclusão pelo viés do preconceito e pelas maneiras que a sociedade vai, sorrateiramente, reafirmando um modelo de existência e os discursos clichês de respeito ao diferente.

A personagem faz uma importante observação para o fato de o preconceito estar enraizado na sociedade moderna e para a dificuldade de se romper com as imagens-clichês que reforçam os procedimentos de exclusão do outro. A docente ajuda a movimentar o pensamento ao problematizar sobre a relação entre conhecimentos docentes e preconceitos, entre a constituição do professor em meio às imagens que fixam modos verdadeiros de se ser meninos ou meninas, homens ou mulheres.

As imagens-clichês, engendradas pelas engrenagens capitalistas, tentam, portanto, atuar na produção do desejo. Pelbart (2011, p. 103) explicita que:

Poderíamos mostrar que quase todas as invenções que alimentaram o desenvolvimento do capitalismo foram associadas à proposição de novas maneiras de se "liberar", e isso desde a parafernália eletrodoméstica, informática, até o turismo, a sexualidade, o entretenimento. [...]. O capitalismo mercantilizou o desejo, sobretudo o desejo de liberação, e assim o recuperou e o enquadrou.

A provocação feita por sua narrativa questiona os discursos que tentam criar uma imagem de neutralidade para o professor, apresentando-o como não preconceituoso ou que somente aplica o conhecimento científico em suas aulas. A docente vai além ao dizer que “[...] *é na sutileza mesmo que a gente vai reforçando este ou aquele preconceito [...] talvez a gente possa usar outras palavras... isto não quer dizer que eu não seja preconceituosa*”.

Pode-se deduzir, segundo López (2008), que o pressuposto de um pensamento dogmático lança sobre os professores e alunos a responsabilidade de ensinar e aprender conforme um padrão de verdade. Como se ensinar, aprender e viver nos cotidianos escolares fosse algo que dependesse somente do comprometimento moral com a verdade pretendida pela lógica racionalista. Como se isso fosse uma virtude dos bons educadores e dos bons educandos, já que, para a natureza reta do pensamento, o sujeito é naturalmente chamado a conhecer a verdade, desconsiderando, dessa maneira, as necessidades, os desejos e os sentidos dos conhecimentos, da escola e de vida para os docentes e para os estudantes.

Diante da força dessa imagem que tenta prejudicar a imanência da vida, a personagem segue na conversação sobre sexualidade, dizendo da dificuldade de se despir dos preconceitos e da produção de verdades construídas ao longo da história como um processo de negação do outro.

Acho que este processo de reconstrução é o mais difícil, sabe! São muitos anos processando aquelas informações todas... Você tem que se despir daquilo tudo. Jogar tudo fora e começar do zero. Como a gente faz para isso, sabe? É uma dificuldade grande! O interessante é que se pega livros que fala especificamente sobre sexo e sexualidade nos tempos e você vê que não é nada disso. Isto tudo foi criado por conta das questões religiosas, muito antes disso, era tudo muito natural... para o homem ou a mulher... Eles trabalhavam com a questão do prazer, o prazer era o principal. Não importava quem estava envolvido naquele momento de prazer (Narrativa da personagem C).

Essa *imagemnarrativa* remete para aos jogos de verdade que as sociedades escolheram para trilhar suas técnicas de individualização de referências. Mediante a esses jogos, uma imagem que se afina com o verdadeiro, que possui forma de verdade, movimenta uma maquinaria cognitiva que engessa a produção do desejo e os modos de existência, dificultando que as pessoas consigam pensar em como “se despir daquilo tudo. Jogar tudo fora e começar do zero”.

Uma imagem que representa dentro da escola um modelo molde discursivo para o *estar* aluno e professor. Imagens-clichês sobre sexualidade que vão desenhando, nos movimentos de profissionalidade docente, molduras para suportar os embates de uma vida que pulsa em todos os aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais, sexuais e cognitivos.

É sobre essa moldura ou imagem, segundo Deleuze (2006, p. 192), “[...] que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar”. É também a partir de uma imagem dogmática que se faz circular nos discursos de exclusão ou de legitimação de saberes e práticas, entre os quais o discurso sobre a sexualidade, pode operar um mecanismo de biopoder ou, até mesmo, de biopotência, ou seja, de opressão, porém, ao mesmo tempo, de resistência.

A vontade de resistir aos moldes e aos estigmas aparece como uma alternativa possível para se sobrepôr às imagens fixadas do aprender e ensinar nas escolas, assim como aposta Pelbart (2011, p.106), “[...] as forças são realidades que tendem sempre a transbordar as fronteiras a partir das quais se opera sua repartição”. Uma biopotência apresenta-se nos discursos docentes pelo viés do cuidado de si e do outro, uma perspectiva ética foucaultiana que balança as estruturas de algumas teorias do conhecimento, ao apontar para a necessidade do encontro com o outro, para o constituir-se como uma dobra do de fora no de dentro e do de dentro no de fora, na qual a estrangeiridade e a alteridade permitem novas estéticas para a existência.

Acho que a proposta do filme era trazer os clichês cotidianos sobre as sexualidades. A borracha que apaga o que não é permitido pela lógica de nossa sociedade e o lápis que desenha o modelo. Isso eu achei fantástico, me fez pensar que tem uma coisa que é maior do que o meu preconceito: que é o outro, eu me remeto à questão do cuidar de si que a gente discutiu no nosso último encontro. Se eu vejo que o outro, ele é o detentor do mal porque ele é homossexual, negro, magro demais, gordo demais, porque é mulher, prostituta. Como eu cuido deste outro? Desse meu outro aluno que não é como os outros meninos, por exemplo... Que ele dança até o chão... Vou cuidar de que forma? Modelando o comportamento dele... Eu vou dizer: a partir de hoje você não dança mais assim não... Isto não é coisa de menino? (Narrativa da personagem B).

Entre as engrenagens que movem a maquinaria que sobrecodifica a existência e os movimentos aprendentes, existe um campo de atuação possível: o encontro com o

outro de meu pensamento. Encontro ético e estético que se faz possível pelo desenho de outras *imagensnarrativas*: as do cuidado de si e do outro.

Nesse encontro, é possível explodir em linhas fugitivas que tentam a todo instante romper com a dogmatização dos modos de pensar e de viver, produzidos pela busca de uma verdade pronta, que visa apenas ao reconhecimento e afirmação do que lhe é exterior, do que devemos, de forma natural e reta, com nossa boa vontade de pensadores, reconhecer e representar.

Desse modo, Deleuze (2003) destaca a necessidade de libertação do pensamento, entendendo que pensar não é apenas uma propriedade filosófica, mas, é uma propriedade de qualquer tipo de saber: as ciências, a literatura, as artes, e também o cinema. Pensar é uma apropriação dos signos que liberam os sentidos para a criação e invenção de outras artes da existência, ou seja, pensar é fabular a vida.

A necessidade de liberar o pensamento também é destacada pela docente em conversação, ao argumentar que:

Existe um termo que fala de mente aberta e é quando a gente consegue se deslocar deste pensamento, de todas as verdades e convicções que a gente tem. A gente coloca em dúvida, né. Será que é assim mesmo? Será que eu tenho que agir deste jeito? Em última instância é melhor deixarem as coisas fluírem, sem se posicionar daquela forma que você entende que já vai reforçar a coisa. Na sala de aula, quando você entende que é um direito da pessoa estar ali na condição de conviver, de aprender, principalmente, então a gente tenta tirar isso (Narrativa da personagem C).

O que vibra na narrativa da personagem é justamente a busca por percorrer as fronteiras dos pensamentos dogmáticos, alargá-las e, nas brechas de uma vida, constituir pensamentos esvaziados de convicções, de certezas sobre o que deve ser o outro, mesmo quando a força de um modo de agir e pensar automatizado pela racionalidade moderna excludente, marca na fala da professora um clichê disfarçado pelo direito de a pessoa conviver e aprender.

Ainda que em sua narrativa tente expandir as possibilidades de atuação dos professores em relação à sexualidade, as amarras ainda vigoram como discursos politicamente corretos. A forma de não reforçar o preconceito, por muitas vezes, é assumida como uma falta de posicionamento (“*deixar as coisas fluírem*”) e de não diálogo com/sobre o outro, que mesmo sendo diferente de mim, me coabita.

Essas conversações extravasam docências imbricadas por formas e forças macro e micropolíticas. A força das conversações balança a aposta deleuziana em um pensamento sem uma imagem fixa, sem uma identidade que aprisione as ações a clichês de funcionamentos morais que vão, como Nietzsche diz, conduzindo o homem a um niilismo, ao engessamento, à morte, a desistir de se inventar e reinventar.

Guéron (2010), ao problematizar a relação da “Vontade de potência” ou “Vontade de poder”, conceito nietzschiano, e a produção de um cinema que mobiliza o pensamento como força autoinventiva ou como valorização da vida, destaca que o niilismo ou a “vontade de vingança” presente no homem verídico, teorizado por Nietzsche, almeja a racionalidade a todo preço, destacando que:

O filósofo alemão **[Nietzsche]** vê estes personagens como agentes do niilismo, por que de uma maneira ou de outra eles estão empenhados na atividade ressentida de querer controlar a vida, submetê-las a sentidos fechados, estáticos e predeterminados; enfim, aniquilar da vida e da história todo o movimento e devir que, na realidade, é o que potencializa nos homens suas vontades criadoras (GUÉRON, 2010, p. 119, grifo nosso).

É sobre essa racionalidade, essa verdade, que Deleuze (2007) e Nietzsche (apud GUÉRON, 2010; 2011) se opõem, mas é nesse ponto que buscam potência. É em meio a essa “maquina abstrata” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), ou “niilismo” (NIETZSCHE, apud GUÉRON, 2010), que os filósofos acreditam ser possível e urgente fissurar o modelo molde discursivo de endurecimento do pensamento. Deleuze e Guattari (1995) falam que, em meio às linhas molares, existem também linhas moleculares e linhas de fuga que permitem criar outros sentidos e sensações para os acontecimentos. Assim como Nietzsche (apud GUÉRON, 2010) aposta que mesmo o homem da vontade de verdade, o agente niilista, também apresenta uma potência falsificadora capaz de subverter a morte em vida.

Como agentes niilistas, os professores são afetados e suas percepções não apenas lutam por continuar encadeando pensamentos automatizados. A imagem-percepção recorta, faz surgir também um enquadramento, um corte ou um quadro sensível, uma imagem-afecção que afrouxa o arco sensório-motor e permite um outro possível se instituir como tempo do acontecimento ou sua duração.

O enquadramento criado pela imagem-percepção e com a emergência de uma imagem-afecção, capaz de se constituir de forma reflexiva e intensiva, é o que abre a vida para outras atuações, experimentações e atualizações possíveis. Por meio desse

intervalo os docentes podem se constituir como corpo sensível que faz interferências intensivas em suas práticas pedagógicas e em seus processos de constituição, pela potência que lhes afeta. Assim, a imagem-afecção:

[...] não só garante passagem do sensorial (imagem-percepção) ao motor (imagem-ação), ela permite ao mesmo tempo superar a imagem-movimento subjetiva. Mostra como se passa da imagem-movimento à imagem-tempo, dilatando o arco sensório-motor individuado para orientá-lo na direção da potência virtual que o afeta (SAUVAGNARGUES, 2009, p.59).

Potência em suspensão, virtualidades convocam a efetuar outros afetos, a atualizar novas sensações e sentidos: provocam o corpo de professores em redes de conversações na escola, pelas imagens cinema do filme “**O Balão Vermelho**”²⁴, a mover os circuitos da memória, a se instalar na coalescência que cristaliza o virtual/atual e a buscar uma potência criadora capaz de subverter a morte em *vidaescola*.

As *imagensnarrativas* de “O Balão Vermelho” se compõem por movimentos niilistas de tentativas de aprisionamento dos afetos entre um garoto e um balão. Porém, as relações tecidas trazem processos de subversão da tristeza em alegria, encantamento, fantasia e fabulação.

O encontro entre garoto e balão movimentava o pensamento e abrem os canais para a efetuação dos afetos, compõe um outro modo de existência singular, cria uma imagem-cristal de um tempo que não se pode medir, mas apenas sentir como duração do acontecimento.

²⁴ O filme, produzido em 1950, ganhou o Grande Prêmio para médias do Festival de Cannes e o Oscar por Melhor Roteiro Original, além de vencer o prêmio de melhor filme educacional da década em 1968, concedido pela New York Film Critics.



Imagem 10: Imagem do filme “O balão vermelho” – encontro entre menino e balão
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

As imagens de um menino e um balão praticando os diferentes *espaçotempos* de uma vida parisiense incomoda a racionalidade, provoca o pensamento dogmático a coibir esse encontro. A sociedade e suas máquinas tentam romper com esse acontecimento que é para além da ordem do corpo, mas que, de forma incorporal, libera imagens-afecção que duram e perduram no tempo.



Imagem 11: Imagem do filme “O balão vermelho”
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014

Essas e tantas outras cenas mexiam com os professores em suas cadeiras, com o silêncio de seus corpos que já buscavam o outro para dialogar. Após a exibição do filme, importou questionar aos docentes: que relações poderiam ser estabelecidas entre o filme e os cotidianos da escola?

Eu fiquei pensando aqui, por que que nós adultos resistimos tanto ao que é simples? O filme mostra o caso do balão, mas eu me lembrei do caso de um menino da minha turma que todo dia trazia brinquedos, todo dia era a mesma coisa, eu falando e ele desviando a atenção da turma com aqueles brinquedos. Eu ficava muito brava com aquela situação, pensava que estava atrapalhando meu conteúdo, que não daria tempo para eu ensinar conteúdos importantes, que eles seriam os maiores prejudicados. Olha que eu sou professora de Artes. Eu tomava os brinquedos todos os dias e devolvia no final da minha aula, até que um dia ele entrou com um monte de folhas de plantas e ficou brincando com os colegas no fundo da sala, eles fizeram uma rodinha e nem olhavam para mim, isso crianças do 2º ano. Nossa, eu fiquei muito nervosa, assim, achei aquilo um desrespeito com minha aula. Fui lá para tomar o brinquedo, mas quando cheguei eu disse: me passa esse brinquedo aqui. Você já sabe que é proibido trazer brinquedo para minha aula, você não vê que está atrapalhando todo mundo? Nesse dia eu tive uma lição, sabe. Ele me respondeu de forma bem simples: mas eu não trouxe mais brinquedo não, isso aqui é só folhinha. Folhinha não é brinquedo por isso eu trouxe e a gente não tá fazendo nada, só brincando de bafo. Fiquei tão mobilizada com a capacidade de burlar daquela criança, aquela ação me obrigou a repensar o que eu estava fazendo com as minhas aulas que as folhinhas de plantas ganhavam mais significado para eles do que meus conteúdos (Narrativas da personagem V).

As imagens cinema de “O Balão Vermelho” provocam as imagens da escola. Incomodam o pensamento dogmático e evocam das zonas de lembranças experiências de um tempo linear que busca a ordem das coisas, dos conteúdos e das pessoas. Convidam a dobrar-se sobre outras imagens possíveis que traduzem, transcrevem e transcriam as intensidades das crianças, suas burlas e suas folhas ou balões.

Essas imagens convidam a pensar na potência do encontro com o outro do pensamento, com os corpos que vibram e produzem outras forças, fluxos e formas de expressão que não reproduzem apenas o que a docente espera das crianças, mas que fazem a docência experimentar coisas de outra natureza, pois, põem em análise os sentidos das palavras e das coisas, das disciplinas, dos conteúdos, das exigências escolares.

As imagens cinema, assim como as imagens *da escola*, deslizam entre a vontade de verdade e a vontade de potência. As imagens do filme agem sobre as imagens da escola, ao enquadrar o que interessa, como na *imagemnarrativa* da personagem V, povoam as redes de conversações com uma vontade de quebrar o automatismo das imagens-movimento que desencadeia lógicas e pensamentos tristes, que produzem maus encontros e diminui a potência de agir.

A folha, como o balão vermelho, violentou o pensamento da professora. A imagem-aula prevista pela docente foi desestabilizada, afrouxada pelo acontecimento que, como uma imagem-afecção, emerge da força dos corpos infantis que se permitem encontrar e produzir bons encontros. Um modelo de aula e de currículo se rompe, assim como a quebra do clichê “boa aula”, e a professora é deslocada de seu lugar de verdade para uma zona de afetos e de experimentações onde lhe são permitidas outras maneiras de constituir uma relação de ensino e de aprendizagem com as crianças.

A narrativa cristaliza uma relação na qual o que se porta em virtualidade não é apenas passado ou memória de experiências docentes, mas diferentes possibilidades de atualizar outros modos de saber e fazer o cotidiano escolar. Entre tantos possíveis que co-habitam os cotidianos das escolas, as narrativas cristalizam outros movimentos dos pensamentos e suas vibrações corporais.

É muito engraçado como qualquer coisa na mão de uma criança vira um balão vermelho, como no filme. Tem aquelas crianças que adoram desenhar e ficam o dia todo usando seu caderno para fazer seus desenhos, e nada de copiar a matéria, de fazer exercício. Tem aquelas meninas que só querem dançar. Tudo isso nós vemos todos os dias, mas o que mais me chamou atenção é que a escola acaba sendo um lugar onde essas coisas todas acontecem o tempo todo, por mais que a gente tente barrar as coisas, mas elas sempre estão lá. (Narrativas da personagem P).

E as imagens continuam a deslizar umas sobre as outras, em sobreposição, circulando em ‘variação universal’ (BERGSON, 2006a). Não se fundam somente como cristais do tempo, estão o tempo todo se fazendo perceber entre as imagens-movimento e as imagens-tempo. Nesse bailado de imagens, a força de um pensamento dogmático se exerce e preza pela Moral, também se apresentando nas redes de conversações com os professores em formação continuada.

Tem uma coisa que eu fico observando nesses filmes e até mesmo nas nossas falas. Parece também que o que é certo é deixar a criança fazer o que ela quer e o errado é o professor cobrar e proibir certas coisas. No filme isso fica claro, o professor e o diretor eles tentam proibir a entrada do balão, punem o garoto e parece que a escola é cruel, mas esquecem de dizer que nós somos cobrados pelo fracasso escolar, pelo baixo IDEB, pelos índices de reprovação, tudo isso cai nas costas do professor, por que professor bom é aquele que exige do aluno e não aquele que deixa a criança brincar, não é isso que nós vemos todos os dias? (Narrativas da personagem D).

Uma moral ou vontade de verdade se configura como discurso que tenta determinar a maneira correta de uma professoralidade em ação e de estudantes em escolarização. A docente traz à tona toda uma maquinaria abstrata que tenta capturar os modos de subjetivação de professores e alunos com as exigências de currículos e formações docentes que atendam às demandas de uma lógica capitalista de vida que visa à regulação da qualidade da educação com avaliações nacionais de larga escala.

Nesse sentido, uma imagem dogmática se afirma e lança sua arma de captura sob os processos de subjetivação: a afinidade com o verdadeiro, a boa vontade de pensador. Ser bom professor, cobrar, exigir, obter bons resultados em avaliações nacionais, se transfigura como afinidade do pensamento como verdadeiro. E Deleuze (2009, p. 193) provoca: “Com efeito, quem, senão a Moral e este Bem que dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento...?”.

Essa moral questionada por Deleuze é aquela que se institui como única imagem possível para as vidas, traçando modelos de adequação aos desejos de uma máquina capitalista que corta o plano de imanência e os processos de subjetivação dos indivíduos, capturando seus movimentos de criação e de resistência. Diante disso, o autor aposta em outras movimentações que “[...] em vez de se apoiar na Imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos “postulados” que ela implica”. (DELEUZE, 2009, p.193).

E é justamente pela crítica radical da Imagem dogmática que se torna possível pensar para além das determinações ou da supervalorização de uma imagem em detrimento de outra. Nesse sentido, se torna pertinente perguntar:

Se tudo é imagem, como dizia Bergson (2006a) e, se como argumenta Deleuze (2007), não há uma evolução entre as imagens (movimento e tempo), que sentido porta a dicotomia entre as imagens presentes nos discursos dos professores em formação continuada? Por que ainda se percebe a necessidade de segregar ou supervalorizar uma imagem em relação à outra?

As redes de conversações potencializam o pensamento quando atacam a dicotomia que se infiltra nas narrativas de alguns docentes que tensionam as imagens entre clichês (bom professor, bons índices, bons alunos) ou entre criação. E outras *imagensnarrativas* se instaram para além de uma única imagem do pensamento.

Como professora eu também me sinto muito pressionada com a aprendizagem da criança e acho que não é só com a aprendizagem, mas como ela vai responder aos exames nacionais, se vai conseguir melhorar de vida, conseguir um bom emprego no futuro, por que isso cai nos ombros da escola, também não acho que não seja obrigação da escola, pelo contrário, acho que a escola tem também essa função, mas que gosto de pensar que não é por causa disso que teremos que ser múmias aqui dentro e nem produzir um monte de pessoas sem gosto pela vida. Eu fico observando as crianças, o que elas gostam e sabe o que eu aprendi com elas? Que elas não nos pedem muita coisa não, elas gostam de coisas tão simples e nós estávamos tão preocupados com a ordem na nossa sala de aula que acabamos com a graça das crianças. (Narrativas da personagem V).

A narrativa explicita a coexistência entre as várias imagens de pensamento. Em sua maneira de perceber o deslizamento entre as imagens, ela não se deixa apenas capturar pela maquinaria capital que toma os cotidianos das escolas com exames nacionais ou, simplesmente, faz uma defesa romântica pelo que as crianças gostam de fazer na escola. Mas faz extravasar em seus processos *narrativosimagéticos* o sentido da escola como lugar de aprendizagem e também como lugar de bons encontros.

A defesa que se estabelece é em prol de uma educação que não se faça pelas 'paixões tristes' que tendem a aprisionar as pessoas em um mundo de alienação e de isolamento (CARVALHO, 2009). A projeção da infância para o futuro (conseguir bom emprego) tem se transformado em um clichê que aprisiona as ações pedagógicas em torno da aquisição de conteúdos disciplinares que, por vezes, tende a petrificar a curiosidade e o desejo dos estudantes.

A narrativa posta denuncia clichês como o de 'bom emprego', assim como o de 'ordem e disciplina na sala de aula', que produzidos por uma imagem dogmática, fazem circular uma vontade de verdade sobre a qualidade da educação que recai sobre os estudantes em forma de niilismo.

As *imagensnarrativas* novamente deslizam e a percepção enquadra um novo corpo:

Mas aí que entra a discussão: como teremos criação se ainda ficarmos pensando dessa maneira? Acho que nem aluno e nem professor tem criado muita coisa não. Sabe por que eu estou falando isso? Porque tudo que estamos falando aqui é o que realmente tem nos pressionado no dia a dia da escola. A criança deve estudar, ou melhor, deve decorar, decorar e decorar. Falamos tanto, pelo menos a SEME fala de uma nova abordagem teórica a histórico-cultural, mas como? Se a criança dentro da escola parece não ter uma história, uma cultura, uma vida lá fora, parece que vive no submundo, que só o que está valendo é o mundo da escola. E sabe o que é pior? O mundo da escola é chato, não

ajuda muito não, não deixa que as pessoas criem. Ai nós vamos escrever no PPP da escola, no plano de ação que queremos contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes na sociedade? Ah, tá, como? O máximo que vamos conseguir é criar múmias que só repetem o que foi solicitado. É por isso que eu não aposto mais numa escola que só visa à disciplina, mas numa aula em que as crianças sejam vivas, envolvidas por problemas, pela curiosidade e tem sido muito bacana essa experiência. (Narrativas da personagem V).

O enquadramento dessa *imagemnarrativa* faz surgir uma imagem-afecção que se lança a fissurar a imagem dogmática do pensamento e a tecer pensamentos sem imagem, assim como apontavam os estudos de Deleuze (2003; 2006) e Nietzsche (apud GUÉRON, 2010), por acreditarem que é quando chegamos ao limite da imposição, da submissão do pensamento que somos forçados a lutar, a investir em micromovimentos de resistência pela liberação dos sentidos, pela produção da diferença e de outras verdades.

A narrativa cristaliza sentidos outros para o que se tem criado nas escolas. Violenta com seus questionamentos que não se submetem a aceitar a memorização mecânica dos conteúdos, a produzir uma escola chata, a escrever sobre história e cultura sem pensar nos processos de subjetivação dos estudantes e a exercer o controle e a disciplina. As indagações se configuram como cristais que movem as virtualidades a trazem à tona lembranças de um ensino dogmático, mas também de desejos de aprendizagens outras que, ao se atualizarem em experiências pedagógicas envoltas por curiosidade, inventam outras verdades e processos de ensino e de aprendizagem.

Deleuze (2003) argumenta que a produção de verdade não é um processo de identificação, mas um encadeamento e múltiplo de signos, que intensamente provocam e violentam involuntária e inconscientemente o pensamento a pensar. Trazendo violência ao pensamento, os signos forçam a pensar ou a buscar o sentido. Seguindo essa mesma concepção, Díaz (2012), ao fazer uma análise das obras foucaultianas, vai explicitar que vivemos muito mais na ordem do não pensado (do inconsciente) do que do pensado (consciente) e que por isso existe uma grande abertura para os processos de criação.

Criar pela ordem do não pensado não significa espontaneísmo, mas um movimento do pensamento que não se destina a buscar algo já dado, uma verdade posta para reconhecimento. No processo de escolarização, a aprendizagem pela ordem do que é pensado conscientemente é mais forte, ocupa o lugar de uma imagem dominante,

porém, outros movimentos disparam e violentam o pensamento, inconscientemente, a produzir diferença.

Assim, o paradoxo das imagens é posto em análise pelos docentes em seus processos *narrativosimagéticos*, e se retoma a questão lançada anteriormente, a que busca entender quais os sentidos de segregar as imagens.

É engraçado como a criação é vista como contramão da ordem. Eu vejo aqui, estou ouvindo as falas das colegas e uma coisa me incomodou: por que a gente ainda teima em pensar que para criar não precisa existir organização, disciplina. Eu tento criar com meus alunos uma organização que nos permita aprender, experimentar coisas novas. Parece que quando se fala em criar, um novo cientista será descoberto aqui. Eu não penso assim não. Eu estou entendendo que é possível criar na escola, sabe o quê? Criar outras maneiras de ensinar os conteúdos, de conversar, de ouvir o que os meninos têm a dizer, propor que eles interajam com os conhecimentos, que eles se tornem ativos no processo de aprendizagem, isso para mim é criação. Criar para mim é quando meu aluno lá do 5º ano consegue produzir um texto seu, um texto que não é apenas uma cópia do que eu quero que ele faça. Quando meus alunos são capazes de questionar o que estão vendo. (Narrativas da personagem F).

Então, eu também vou nessa lógica que você destacou: a criação não é a invenção de um objeto de valor. E como eu trabalho com arte isso fica ainda mais claro para mim. Às vezes eu vejo o trabalho das crianças e fico pensando: tem uns que são lindos, coloridos, bem acabados, mais não me dizem muita coisa, aliás, me dizem sim: são cópias, seguem modelos capitalistas. Outros, esteticamente, se colocam além do que foi solicitado, são críticas ou inspiram outros olhares, aí eu vejo que o trabalho foi valoroso, por que a criança foi tocada, pensou e não se preocupou em copiar. (Narrativas da personagem V).

As conversações fazem um 'afrouxamento do arco sensório-motor' (SAUVAGNARGUES, 2009), paralisando, por alguns instantes, o encadeamento da lógica demasiadamente escolarizada que faz o processo de ensino e aprendizagem agir e reagir entre aquisição de conteúdos, realização de exames, bons índices, bons empregos. Fazem uma dobra no que está posto como função da escola, quebram os clichês e fazem surgir uma nova imagem para os currículos que se pretende visionária, capaz de perceber e sentir a educação como algo que provoca, toca, inspira olhares e pensamentos e que toma a criação não como outros clichês "inventar um objeto de valor", "descobrir um novo cientista".

O cinecurrículo evidencia suas imagens-afecção e as dobras feitas no tempo escolarizado...

Acho que criar só é possível quando a gente se envolve. E não estou falando de relação entre pessoas só não. Como me relaciono com um texto escrito, como me relaciono com um filme, com os alunos, com os outros profissionais. Se existe abertura para aprender, a criação acontece; se não existe isso, só faremos cópias mesmo. (Narrativas da personagem V).

E na variação universal das imagens, cenas do cinema e da escola vão deslizando uma sobre as outras e a percepção vai fazendo seus enquadramentos, permitindo surgir novas montagens...

Quando você colocou o que nos incomodou no filme, eu fiquei até agora me perguntando, eu não tinha resposta, nada me incomodava, mas depois dessas falas eu fui entendendo que tanta coisa incomoda. Olha aquele balão me incomodou também, sabe por quê? Ele se apresentou como a curiosidade da criança. Uma criança curiosa incomoda, ela não presta atenção no que eu quero, a mente dela foge, fica com a cabeça nas nuvens, não é isso? O balão vermelho para mim é a curiosidade das crianças e o desejo que têm por aprender e eu penso que ensinar está diretamente relacionado com a forma como nós, professores, nutrimos esse desejo (Narrativas da personagem E).

Nas relações, nos encontros e nas misturas de corpos afetados pelas/com as redes de conversações estabelecidas com os professores, os movimentos produzidos pelo cinema ajudaram a cartografar alguns sentidos sobre os currículos escolares, pois, como bem destaca Guéron (2011, p. 26), podemos “[...] entender o cinema como uma máquina que revela os problemas do mundo. Por isso, estudar e buscar entender o cinema só tem sentido como parte de um movimento de estudar e buscar entender a própria vida”.

Cinema, currículos e vidas se misturam, já que para Deleuze (2007) cinema e realidade não são coisas distintas. O cinema pode ser considerado como uma potência do real, na qual as falsificações ou ficções também são produtoras de realidades. Percebendo, como Bergson (2006a), que o universo se configura como uma espécie de “metacinema”, as imagens-movimento-tempo dos currículos são vislumbradas pelo viés cinematográfico.

O encontro estabelecido pelas imagens cinema, entre criança e balão, disparou nas conversações com os professores um debate sobre o que dura e potencializa os corpos vibráteis dos estudantes e a produção de desejo em aprender. Os docentes foram destacando outros movimentos do pensamento que deslizam sobre a molaridade da vida escola e que vão permitindo a produção da liberdade, o encantamento, a conquista de que somente em devir-criança ou devir-balão se é

possível traçar um plano de fuga das durezas da sociedade “produtiva demais”, competitiva, intolerante, impaciente e demasiadamente cruel.

O filme destaca que a lógica de sobrecodificação capital e moral atinge também as crianças, não sendo todas que se lançam ao campo do devir. As linhas molares que ajudam a constituir os processos de subjetivação vão moldando o comportamento de meninos e meninas a agirem de acordo como se pede: na escola (silêncio, comportamento disciplinar e exemplar), no filme (disputa pelo espaço, pela destruição do outro).



Imagem 12: Compilado de imagens do filme “O balão vermelho”
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

A intenção de provocar as redes de conversações com as imagens de filmes não foi dicotomizar os processos pedagógicos e nem classificá-los dentro das vertentes do cinema. Mas, a intenção de pontuar como as relações de produção do currículo

encontram-se engendradas em linhas que se misturam entre falsificações, ordenamentos, linearidades, universalismos, verdades, mentiras, produções de diversas realidades que afetam os corpos que aprendem e ensinam nas escolas.

Muitas relações tecidas entre as imagens cinema e as imagens da EMEF “Da Ilha” para discutir as produções curriculares se deram a partir da análise das concepções e dos conceitos que fundamentam o cinema clássico e o cinema moderno.

O cinema clássico surge com André Bazin e foi fortemente marcado pela busca da perfeita representação do real. Tem como característica a necessidade de neutralidade, de eliminação dos desejos e subjetividades humanas, almejando a racionalidade e a busca pela verdade. Segundo Guéron (2011, p. 31), “[...] é como se a câmera do cinema pudesse exercer finalmente a função do observador neutro que a ciência, havia quatro séculos, obcecadamente buscava”. “Finalmente vos trago, vos mostro, a verdade” (GUÉRON, 2011, p. 32).

Deleuze (2007) nomeia de *clássico* esse tipo de cinema, pela afirmação da crença ocidental na racionalidade e por serem filmes de ficção que se pretendiam totalmente independentes do chamado “mundo real”, mas com suas imagens ditando os modelos de como deveria ser esse mundo. Pautava-se por universalismos e pelo fechamento da história. Com fins determinados, constituía um ‘todo-filme organizadamente fechado’. As oposições e os binarismos também se configuravam como marcas desse tipo de cinema, apresentando “o sul e o norte”, “o pobre e o rico”.

Essa forma de perceber a vida, como se nota em algumas narrativas, também acomete as escolas, pois a lógica da racionalidade moderna faz-se sentir pelas diversas tentativas dos sistemas educativos de efetuarem o fechamento da produção de conhecimentos nos cotidianos escolares. A forte determinação de currículos prescritivos, geralmente, produzidos fora dos muros das escolas, tenta impor ordenamentos aos modos de aprender e de ensinar, transforma os currículos em grades (prisões), em que se tem por obrigação moral de bom pensador representar os conteúdos disciplinares verticalmente organizados.

Em vários momentos das redes de conversações com os professores em formação continuada, a tentativa de fechamento da produção curricular incomodava o pensamento docente e fazia uma dobra nessa força moral de bons pensadores.

E outros processos *narrativosimagéticos* eram disparados durante um encontro com o grupo de professores da EMEF “Da Ilha”, ao se debater sobre algumas questões que afligem os cotidianos escolares, muitos educadores apontavam em suas falas a falta de tempo pela dureza do calendário escolar. Eis que uma pergunta movimentava a conversação: “*O horário escolar, tão rigidamente hierarquizado, necessita ser assim?*”

Nesse momento, para organizar o debate, foi proposto que os docentes se reunissem em pequenos grupos de três pessoas para discutirem a questão. Diferentes concepções sobre os limites e as possibilidades para o currículo foram apresentadas sobre um contexto de um todo-filme, organizadamente fechado como o horário e a matriz curricular.

O horário escolar deve existir por uma questão de organização e cumprimento da lei que exige. O que podemos é criar espaçostempos onde os alunos podem desenvolver suas capacidades cognitivas, artísticas, diversas de comunicação e expressão. Um ambiente assim, os alunos conseqüentemente sentem disponibilidade e prazer pelo aprender. O horário é fechado, não tem como mudar, mas dentro desse horário você pode criar N espaçostempos. (Resposta por um dos grupos).

Mas assim, de qualquer forma acho que a gente ainda se sente amarrada né? Até no sistema de gestão, quando você tem que colocar tantas aulas de português, tantas aulas de matemática não nos dá muita flexibilidade em termo de sistema, de dizer assim: Não, eu estou trabalhando essa temática aqui hoje, amanhã e depois eu vou trabalhar de forma mais livre (Personagem B).

Às vezes os próprios professores se preocupam que tem que ter tantas aulas disso, tantas aulas daquilo, quando na verdade, o aluno vai chegar aqui com a matriz curricular sem poder fazer nada (Personagem D).

O que os professores apontam ao discutir os fechamentos dos *espaçostempos* curriculares nas escolas, é que por uma exigência moral de bons pensadores, feita pelos órgãos que normatizam, regulamentam e controlam a educação, tais como o MEC ou a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), o horário e a matriz curricular precisam ser mantidos. É como se a verdade sobre quando e o que se deve aprender e ensinar estivesse guardada pelas grades disciplinares. A preocupação com a educação centraliza-se na quantificação de saberes escolares hierarquicamente organizados em relação desigual de poder entre as disciplinas, focalizando Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outros conhecimentos.

Esse todo-filme termina, como diz Guéron (2011, p. 35), “[...] quando todo o quebra-cabeça lógico se completa e o encadeamento de causa e efeito se estabelece”. Dito de outro modo, completar o quebra-cabeça educacional tem se restringido a quantificar os conteúdos que são mais importantes nos processos de aprender e ensinar, registrá-los e alimentar o sistema de controle da SEME, como se isso fosse garantia de maior aprendizado. O que se fortalece é uma relação de causa e efeito: quanto mais aulas de Língua Portuguesa e Matemática são oferecidas, mais os alunos aprendem e melhor é o ensino naquela unidade escolar.

É necessário, para essa lógica, conhecer e conhecer cada vez mais a verdade, ou melhor, não basta apenas reconhecê-la, mas também é fundamental bem representá-la nos exames que avaliam a qualidade da educação básica. Nessa relação de causa e efeito, os professores precisam transmitir (ensinar) muito bem essa verdade, cumprir com os conteúdos programáticos presentes nos livros didáticos e, aos alunos, cabe a vontade de saber ou de aprender a dar respostas prontas, acabadas e homogêneas, para, assim, serem bem avaliados nos exames nacionais e dar índices de boa qualidade educacional ao país.

É preciso, então, ecoar uma questão, como o fizeram Clareto e Nascimento (2012) ao vislumbrarem a sala de aula como espaço de invenção: *A serviço de que tipo de vida se coloca o conhecimento?* A partir dessa questão, os autores dizem que por muitas vezes o currículo é compreendido como um continente:

Quer dizer: a sala de aula como um espaço no qual a aula toma corpo, incorpora conteúdos e procedimentos a ela destinados com o fim de escolarizar, ensinar algo bem determinado e planejado, atingir metas definidas previamente de ensino e aprendizagem. Nesse sentido mais comum, a sala de aula é tomada como espaço físico, como um espaço-continente: um espaço que contém os objetos. Assim, nesse espaço de sala de aula, estão, em realidade presente, alunos, professores, conteúdos e procedimentos didático-metodológicos, regras, comportamentos, poder oficial instituído. Enfim, formas que se apresentam como tais, em sua conformação (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p.308).

Os autores destacam que ao tomar o currículo como um continente, como um espaço físico de aprendizado, o conhecimento estará a serviço da recongnição, de uma vida de reconhecimentos, pois a relação do saber encontra-se determinada pela busca do sujeito, com sua interioridade pura, em desvelar o objeto, que é exterioridade pura. Os sujeitos desse currículo são isolados em um continente, na tentativa de decifrar o

objeto, de representá-lo, sendo movidos por uma política cognitiva de “reconhecimento” dos saberes disciplinares e não de sua criação ou reinvenção.

Fazendo a crítica a essa lógica de pensamento, Kastrup (2005, p. 1281) destaca que a cognição, como um processo de invenção de si e do mundo, é esvaziada de sentido e o conhecer reduz-se a uma lógica de resolução de problemas dados pelo ambiente, ou seja, “[...] o que prevalece é a crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas cognitivos, pelas regras e pelos saberes anteriores”.

Como no cinema clássico, que tenta mostrar a verdade, a realidade tal como é, de forma neutra, o currículo como continente torna-se um todo-filme imposto e proposto pelos sistemas de educação, envolto por um CINESCOLA-CLICHÊ, denunciado pelos professores que sentem suas amarras e buscam outras composições que fujam da dureza dos currículos prescritos que tentam anular as diferenças e, pelas bases legais, tentam igualar a todos nas escolas.

Clareto e Nascimento (2012), com base na discussão que Nietzsche traça sobre a vontade de verdade e a moral como postulados que isolam a busca pelo conhecimento em políticas cognitivas do “reconhecer”, dizem que esse é um modo de eliminar as diferenças pela aproximação dos iguais, ignorando o diferente e tornando-o igual a algo já conhecido. Assim, surge o continente do conhecer como um processo de reconhecimento, a busca por algo conhecido no desconhecido, ou seja, afirma-se um território-escola por intermédio dos clichês.

Entretanto, mesmo destacando que por muitas vezes discutem a matriz curricular e quando os alunos chegam à escola pouco podem fazer para modificá-la, os professores ressaltam que tentam criar outros *espaçotempos* de produção de conhecimentos. Tentam fissurar o fechamento imposto e escapar dos binarismos e oposições que têm cerceado o todo-filme da educação brasileira: professores *versus* alunos; saber *versus* não saber; bem *versus* mal.

A gente pensa que não, que não tem que ser assim. Podemos educar para a autonomia, utilizando as habilidades que aluno e professor apresentam para desenvolver uma aprendizagem significativa e enriquecedora (Resposta de um grupo).

Essa questão aí de horário, de quantas aulas de Língua Portuguesa, Ciências, História, isso já é uma coisa que a gente tenta ter mudanças aqui nessa escola. Por exemplo, por que não pode ter uma aula a mais de arte para que façam outra coisa nesse momento, né? É preciso que o aluno esteja ali em

contato com a aprendizagem que não seja x aulas de Língua Portuguesa, x aulas de Matemática, que esse horário seja bem flexibilizado e sensibilizado. Foi muito bom para a escola (Personagem A).

As narrativas das professoras expressam que o processo de aprender e ensinar nas escolas não está preso apenas a um continente ou a um todo-filme fechado na resolução de problemas postos pelos conteúdos programáticos das disciplinas, mas que os acontecimentos produtores de conhecimentos nas salas de aula são movidos por um coletivo de forças que emanam dos sentidos produzidos pelos professores e também pelos alunos, portando virtualidades que a qualquer instante podem desestabilizar a verdade-filme das disciplinas rigidamente organizadas pela matriz curricular.

As salas de aula guardam abertura dos quantitativos de aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc. Os sentidos dos currículos não estão fixos nas profundezas do domínio dos saberes contidos nas grades (prisões) disciplinares. Eles emergem e deslizam na superfície das relações produzidas nas salas de aula, nas composições entre os conhecimentos escolares e as atualizações feitas pelos alunos e professores. Como destaca Kastrup (2000, p. 375), “[...] toda forma atualizada [...] é um misto de matéria e tempo, guardando uma abertura e encontrando-se sujeito à instabilização”.

A abertura guardada nas salas de aula é apresentada pelas professoras como um ‘cristal do tempo’ (DELEUZE, 2007), como um modo outro de se afetar e ser afetado que vai configurando práticas curriculares intensivas, capazes de desencadear outra duração no tempo escolar, “[...] segundo um duplo movimento de liberação e de captura” (DELEUZE, 2007, p. 88).

O cristal do tempo é o guardião da criação. Na coalescência entre as virtualidades e os processos de atualização podem materializar, no cotidiano escolar, currículos fabulatórios, pois, como diz Deleuze (2007, p. 113), “o que vemos no cristal é sempre o jorro da vida, do tempo, em seus desdobramentos ou diferenciação”.

E assim, durante as conversações, as professoras vão desdobrando o tempo escolar, quando mais questões emergem: “*Como estimular a ludicidade, a alegria, a atividade, os movimentos dos alunos e estimular, também, um clima de disponibilidade do aluno para aprender?*”.

O que podemos é criar espaçostempos onde os alunos podem desenvolver suas capacidades cognitivas, artísticas, diversidade de comunicação e expressão. Um ambiente assim, os alunos consequentemente sentem disponibilidade e prazer pelo aprender (Resposta dada pelas conversas de um grupo).

Um desses *espaçostempos*, mencionado pelo grupo de professores, é a sala de informática, que possui recursos tecnológicos:

Os recursos tecnológicos utilizados nessa perspectiva possibilitam uma enorme interação entre os alunos e um estímulo à produção de tarefas que geram a construção do saber. (Resposta dada pelas conversas de um grupo).

A materialização da ludicidade, da alegria, bem como despertar no aluno o interesse pelo aprender, segundo as docentes, parte muito do professor, do modo pelo qual estabelece encontros com os alunos:

Penso que cada situação que você vive é um aprendizado. Eu acho que quando a gente tem uma situação nova, com crianças diferentes e desafiadoras, que todas são, mas se a gente não tiver a proposta de estar aprendendo para lidar com aquela situação, a gente caminha muito pouco (Personagem E).

Mobilizar os sentidos dos currículos escolares perpassa pela assunção de uma docência sem medo. Nesse sentido, Carvalho (2009) busca, em Espinosa, compreender como tecer noções comuns nas escolas e, assim, aventurar-se em uma docência sem medo. A autora questiona: como passar da paixão (medo) para a ação?

Carvalho (2009, p. 75) indica que “[...] quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será nosso grau de servidão”. Viver uma docência sem medo, que não se entrega às paixões tristes e aos maus encontros nos cotidianos escolares, se relaciona, segundo a autora, com o desenvolvimento da razão, que se define de duas maneiras: primeiro, pela seleção e organização dos bons encontros; e, segundo, pela percepção e compreensão das noções comuns com sentimentos ativos.

Desenvolver a razão perpassa, como ressalta Carvalho (2012, ‘s.p.’), pela:

[...] necessidade de abertura para o aprender e o ensinar na perspectiva do pensamento em movimento, considerando que, para que alunos e professores produzam as suas aprendizagens sem medo, eles necessitam que sejam oportunizados “encontros” de ideias, *espaçostempos* para capturá-las e AFETOS que potencializem modos coletivos de se constituírem como aprendentes no plano cotidiano de imanência da vida.

A luta por um Devir-Docência nos encontros de corpos que se dão no plano da imanência potencializa sentidos mais lúdicos e alegres, se compromete não apenas com a busca pela reconhecimento dos que se modelam como bons pensadores, mas atua coletivamente na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados de modo fabulatório, pondo o pensamento em movimento. E, assim, conforme Rodrigues (2011, p. 99), é possível entender que devir significa fugir dos modelos impostos e dos engessamentos aos quais as subjetividades são expostas. Devir-Docência perpassa pela “[...] criação de outras alternativas possíveis para a produção de novos modos de saber e fazer o currículo escolar e, conseqüentemente, apontar ações coletivas”.

Na tessitura de uma docência e de aprendizagens sem medo, uma professora tece duras críticas ao sistema educativo e destaca que as ações para trazer a violência para o pensamento dos alunos devem ser coletivas, ultrapassando os muros da escola, e que tenha como pressuposto a valorização da atuação docente como uma força capaz de superar a imagem dogmática da docência como “[...] um modelo professoral que não admite um devir-docência” (CARVALHO, 2012, ‘s.p’).

[...] a tendência do governo é enjaular a criança para que a escola siga o papel da família, uma vez que essa está fadada ao fracasso. Mas para tornar uma convivência mais agradável nesse tempo que a criança está ficando na escola é necessário o empenho de todos, por via do magistério, sociedade civil organizada ou políticas afirmativas, garantindo o mínimo de conforto e tecnologia no ambiente escolar, bem como um ambiente alegre e lúdico, estimulador da aprendizagem e capaz de aguçar e identificar esse aluno, despertando sua vivacidade, tornando-o um cidadão mais crítico e preparado para enfrentar os desafios da sociedade capitalista. Acreditamos também que o ponto de partida para que os professores possam estar abertos a se deixar afetar pela diferença é a valorização do magistério (Narrativa da personagem D).

A narrativa da docente indica que não basta para a educação a manutenção da política de reconhecimento implantada pelos governos nas escolas. Para violentar o pensamento dos alunos, é necessário que haja um envolvimento político, ético e coletivo com a educação, capaz de desfigurar as forças niilistas que envolvem as escolas e a sociedade.

Não basta apenas que os professores depositem os conhecimentos, os conteúdos “verdadeiros” que o governo defende como a verdadeira lógica do pensamento na escola, o que, de certo modo, tem despotencializado o desejo de aprender dos alunos e a vontade de potência dos professores. Guerón (2011) destaca que lógicas como

essas afirmam a existência de um homem reativo, servil, que vive apenas para resistir ao mal. O servilismo em relação ao passado, em relação à moral e em nome de uma razão pura, leva o homem ao niilismo ou “Vontade de Nada”.

O que a professora denuncia é que para saírem da condição niilista de aprender e ensinar, novas políticas e organizações curriculares precisam ser consideradas e criadas para que os alunos e os professores não continuem isolados em continentes de horas-aulas conteudistas, em representações distantes de suas realidades e desejos. Para a docente, outros modos de existência precisam ganhar expressão nos currículos escolares para que as forças niilistas deixem de produzir o medo e a tristeza nas práticas curriculares.

As conversações com o grupo de professores apresentaram, portanto, uma situação-limite para os currículos escolares: a necessidade de produzir mais alegria, ludicidade, vivacidade e desejos de aprendizagem em meio ao medo e ao niilismo. Essas conversações potencializam o debate curricular, pois, segundo Guerón (2011, p. 134-135), a partir de Nietzsche, “[...] diante da situação-limite, percebemos que todos os esforços pela vida são vãos, nos lançamos de novo na atividade de criar, de construir sentidos”.

As vozes docentes indicam a necessidade de se criar outros movimentos para o pensamento e novas maneiras de agir nas escolas, pois, como bem afirma Corazza (2008, p. 243), “todos os educadores, pedagogos, professores e artistas, independentemente de evoluções, possuem lugar para outras possibilidades inatuais e para outros devires”.

A narrativa da personagem violenta o pensamento a atualizar novas maneiras de *saberfazerpoder* o currículo. Sua fala aponta para a necessidade de ações coletivas (“*é necessário o empenho de todos, por via do magistério, sociedade civil organizada ou políticas afirmativas*”), figurando como Guerón (2011) o fez, ao buscar em Nietzsche um “modo trágico para o pensar”.

Trazendo “um modo trágico para o pensar”, a produção curricular renunciaria ao niilismo posto pelo CINESCOLA-CLICHÊ. Não é de um currículo continente que os alunos e professores necessitam ou desejam. O papel da escola não se restringe a “guardar” crianças e adolescentes das mazelas da sociedade, mas propiciar

espaçotempos de criação e de invenção de si e do mundo. Guerón (2011, p. 131) ajuda a pensar nos *espaçotempos* para a criação, pela (re)existência da vida por meio do devir.

O devir se manifesta em nós na medida em que não somos só uma força que quer resistir a ele, mas que quer ser ativa a partir dele e nele: quer criar, se afirmar e se expandir na vida. É aí que transformamos, no limite de nossas possibilidades, a potência da natureza em um “mundo para nós”.

Diante dessa perspectiva, enquanto mantivermos a escola e os currículos como continentes isolados em representação dos conteúdos disciplinares, os movimentos de inventividades e de produção de diferenças estarão bloqueados pela lógica quantitativa de disciplinas e de alunos, para justificar a extensão curricular. Nessas “jaulas” ou “prisões” escolares a produção de conhecimentos é vivida pela repetição do mesmo, pelo reconhecimento do já dado, não chegando a tornar-se acontecimento, ou seja, não se produz sentidos sobre o processo de aprender e ensinar.

Carvalho (2009) faz uma importante argumentação ao destacar que a lógica de mercadologização dos currículos, traz uma supervalorização dos resultados, ignorando o coletivo que está na base das mudanças. É neste sentido que as conversas docentes problematizam a necessidade de ações coletivas e de valorização do magistério como possibilidades de fuga dos engessamentos do currículo escolar. Pensando o currículo, Gallo (2012, pp. 215-216) diz que sua relevância está em ser:

[...] também o conjunto de 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.

Portanto, nos processos curriculares podem se materializar forças niilistas que fixam um currículo continente ou um CINESCOLA-CLICHÊ, que considera, segundo Clareto e Nascimento (2012, p. 311), a sala de aula como um:

[...] depósito das verdades, e o currículo, o mapa decalcado da organização dessas verdades. O objetivo é transformar alguma coisa em alguém ou alguém em alguma coisa. Há aqui uma identificação entre o sujeito que aprende e o currículo que é ensinado. Ou melhor, um “processo de fusão” (VEIGA-NETO, 2009, p. 19). Currículo-continente compõe-se pela disciplina, pelo poder, pelo valor.

Nesse “processo de fusão” do sujeito com o currículo instituído pelos ordenamentos legais, a relação entre a disciplina, o poder e o valor vão compondo decalques na vida

escolar e produzindo aprendizagens baseadas em medo, tristeza e indiferença, pela ordem de *pensamentos clichês*, ou seja, pela afirmação de uma história linear e racionalmente organizada: *alunos clichês*, *professores clichês*, *currículos clichês*, *escolas clichês*.

Para Guéron (2011, p. 25), o clichê é uma imagem-lei ou imagem-moral que determina um padrão de valor, “[...] uma operação de poder: poder que opera à medida que se instala nos corpos, não só paralisando-os e atemorizando-os, mas fazendo-os perceber, sentir, agir, desejar, imaginar e sonhar dentro de determinados limites e direções”.

Mas, Deleuze (2007) argumenta que a produção de clichês é fundamental para o estabelecimento da vida, pois seria impossível suportar todo horror e toda beleza produzidos sem que algo encobrisse, pelo menos por instantes, a verdade. O clichê emerge do encadeamento das imagens em situações sensório-motoras, pelo encadeamento de imagens-movimento que por muitas vezes bloqueiam nossos sentidos e nos fazem perceber apenas “[...] o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas” (p. 31).

A potência das conversações tecidas com os professores apresenta a capacidade de denunciar os clichês que agenciam a percepção e as experiências dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar e que produzem os currículos. A questão é fazer uma inversão ou uma fissura na dualidade presente entre CINESCOLA-CLICHÊ E CINESCOLA-FABULAÇÃO, não apenas os opondo, como se fosse possível produzir práticas curriculares apenas fabulatórias ou, como se todas as experiências no campo do currículo fossem capturadas pela ordem moral da sua reprodução.

A força das problemáticas docentes está em entender o currículo como uma máquina de subjetivação que vai, ao mesmo tempo, cunhando formas extensivas pesadas, que visam ao anestesiamento dos corpos, e também se inscrevendo pelas linhas de intensidade que trazem as marcas da resistência e da metamorfose.

Essas dobras desenham o imbricamento das imagens-movimento-tempo na vida, imagens que deslizam umas sobre as outras na elaboração do currículo. Evidenciam os territórios, as suas marcas e seus povos modelares, mas também buscam

acompanhar os desenhos feitos nas paisagens escolares, os traçados de povos nômades que tentam fazer a língua gaguejar em seus processos de desterritorialização do saber-verdade.

Deleuze (2007) lembra uma distinção entre a imagem-movimento e a imagem-tempo, potencialmente mobilizadas no cinema clássico e no cinema moderno. Diz de um cinema clássico que se fundamenta dialeticamente na relação entre verdade-mentira, como bem apresenta Guéron (2011), entre verdade-filme e mentira-filme, que por muitas vezes é compreendido nos discursos recentes sobre cotidiano escolar como uma dialética do currículo-oficial-verdade-clichê e currículo-vivido-mentira-fabulação, como se fosse possível separá-los.

Contrário a essa dicotomia, o autor destaca que a lógica dialética e moralizante do cinema clássico não consegue dar conta de todas as pulsações que a vida estabelece e, assim, entra em crise. Outra relação se apresenta, outro modo de fazer cinema tenta buscar dentro da imagem-clichê, uma imagem inteira e sem metáfora.

A fixação de procedimentos curriculares não consegue dar conta da multiplicidade de relações e conexões promovidas pelos enredamentos de suas práticas. As imagens de aprendizagens e de vidas que emergem na produção do currículo não são apenas contemplativas, automatizando o pensamento. Mas agem e reagem umas sobre as outras. Produzem e são produzidas. São de espectadores e de personagens que se encontram e se misturam no trançado da experiência curricular.

O cinema moderno, baseado no neorealismo, surge então como possibilidade de pensar a vida para além da imagem-movimento, dos encadeamentos sensório-motores da imagem-ação que desviam nossos pensamentos, paralisando-os e bloqueando a produção de sentidos. O nascimento do cinema moderno exige cada vez mais pensamento, como ressalta Machado (2009, p. 269) “A alma do cinema exige cada vez mais pensamento, mesmo se o pensamento começa por desfazer o sistema de ações, percepções e afecções que tinham alimentado o cinema até então”.

Não é mais possível acreditar que exista um todo-filme, uma única verdade. Há uma fissura na dualidade entre verdade-mentira, clichê-fabulação. Os personagens não precisam ser vilões ou mocinhos, ou seja, não há alguém que seja totalmente moral ou do bem, e alguém que seja de todo o mal. As relações se dispersam, as linhas da

vida, molares, moleculares e de fuga se misturam e se coengendram na constituição dos personagens-sujeitos nas escolas.

O erro passa a ser retratado e reconhecido como algo imanente à vida cotidiana das pessoas, linhas errantes permeiam a produção curricular e as potências do falso abrem o campo dos possíveis. Assim, segundo Guéron (2011), a experiência do real, tanto para Nietzsche quanto para Bergson, apresenta um caráter de ilusão, de virtualidade, que não possui uma essência, mas está sempre a se produzir.

O rizoma curricular não consegue ser um todo-filme previamente fechado e organizado. Em suas linhas errantes, são conectados diversos sentidos, linguagens e conhecimentos que não cessam de se produzir. Apresentam também linhas de um CINESCOLA-FABULAÇÃO que, em estado virtual, possibilitam a atualização de práticas curriculares instáveis, fluidas e em constante deslocamento.

Fissurar a produção do currículo escolar tem a ver com um novo tipo de *cinescola* e com a emergência de imagens-tempos, na qual sons e signos puros potencializam os vários sentidos das cenas e das vidas, pois, como argumenta Guéron (2011, p. 22), os sujeitos operam por imagens que “[...] agora “falam”, como se fossem também personagens dos filmes, interrompendo as narrações e liberando a partir de si descrições, pensamentos e leituras”.

Pensar um novo tipo de *cinescola* tem a ver, segundo Fischer (2009), com algo capaz de ir além de interpretar o não-dito, com uma entrega ao que as imagens querem sugerir, abrindo todos os sentidos ao que lemos e vemos, fazendo de nossa capacidade um modo privilegiado de transformação de nós mesmos.

Sobre as potencialidades desse espaço privilegiado de transformação de nós mesmos, por vivermos nas escolas a mistura de corpos, do corpo oficial, instituído, extensivo e molar-molarizante do currículo, com o corpo vivido, intensivo, instituinte e molecular-fugaz do currículo, o que há são modos de afetar e de ser afetado, de produzir e de ser produzido nas relações de tessitura do aprender e ensinar.

Isso posto, as redes de conversações com os professores foram se constituindo como *espaçotempos* de formação continuada que visaram a crítica da imagem dogmática do pensamento curricular. As narrativas apontaram para a fissura da dualidade entre verdade-mentira, que tendem a formatação do pensamento e das ações no cotidiano

escolar, como também apresentavam desejos de outras composições, outras lógicas de vidas possíveis que podem ser criadas nas práticas curriculares.

Pelas descrições docentes, é possível notar que o pensamento não é algo que está dado e o conhecimento pronto a conhecer. Os profissionais deslocam esses discursos-clichês para o entendimento de que a produção do currículo escolar é processual e relacional, o que possibilita falsificações, fabulações e invenções cotidianas como uma arte de (re)inventar os currículos, os processos formativos coletivizados e a própria vida.

As denúncias de uma luta constante pela verdade ou por uma imagem moral como lógica dominante de pensamento curricular se configuram como apostas em um CINESCOLA-FABULAÇÃO, que toma os distintos territórios existenciais como modos intensivos de explorar as superfícies da vida “[...] em torno de figuras de errância” (LINS, 2014, p. 145).

Os sentidos expressos nas conversações docentes estão para além de se manter na ordem da dualidade entre prescrições, ordenamentos, engessamentos, macropolíticas do campo curricular ou entre experimentações micropolíticas que, pela resistência, traçam, a todo instante, linhas de fuga e perpétuos devires.

Fica evidente a capacidade de “vidência” (DELEUZE, 2007), que as redes de conversações apresentam, quando se destaca que, mesmo sofrendo com uma sobrecodificação da máquina abstrata que pretende normatizar as práticas curriculares, a escola encontra novos sentidos pelas figuras de errância, pelo nomadismo de seus ‘praticantes ordinários’ (CERTEAU, 1994), que não se deixam aprisionar o tempo todo pelo niilismo, mas que, percorrendo as fronteiras da ordem e da dogmatização do pensamento, deixam afetar-se pela potência falsificadora de uma vida entre acontecimentos, devires e invenções.

4.2 POTÊNCIAS FALSIFICADORAS DE UM CURRÍCULO-INVENÇÃO

“As flores têm cores de passarinhos e também de vaquinhas do campo”, faz emergir uma imagem-tempo de currículo como invenção de um novo mundo. Uma criança se

lança a pensar sobre as cores das flores sem conseguir vê-las, assim, põem-se a discutir, os professores, sobre as possibilidades de tecer currículos fabulatórios.

Um plano de composição da arte se apresenta e, cartograficamente, implicam outros movimentos. Será possível existir flores com cores de passarinhos ou vaquinhas do campo?

Delírios de um menino que não se deixa aprisionar apenas pela percepção de imagens-movimento, mas que em suas experimentações é afetado pelos signos sonoros, por cheiros e sensações que provocam o encontro com o “outro” do pensamento. Encontro com outros possíveis na elaboração de um texto escolar sobre as cores das flores.

As imagens deslizam umas sobre as outras e não significam apenas representações visuais. Provocam o pensamento a encontrar lógicas para o sentido, para os acontecimentos cotidianos e para a formação continuada com professores.

Não é necessário ver para sentir as cores das flores, nem é necessária a reprodução mecânica para que a relação entre ensinar e aprender ocorra. O cinema, por meio do filme de curta metragem “As cores das flores”²⁵, convida os professores a conversar sobre currículo e invenção.

O filme narra os movimentos trilhados por Diego (um menino cego) durante o processo de pesquisa para a elaboração de uma redação escolar sobre as cores das flores. Familiares, colegas e profissionais da escola se envolvem para ajudar o garoto que vai mobilizando imagens-percepção e abrindo-se para imagens-afecção, para entender como são as cores das flores.

²⁵ Curta metragem de aproximadamente 4 minutos, produzido pela fundação espanhola e sem fins lucrativos ONCE, que conta a história de Diego, um menino cego que precisa desenvolver uma redação sobre as cores das flores.



Imagem 13: Imagem do filme “As cores das flores”

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>>. Acesso em: 09-03-2014.

Busca nas sensações que a própria vida oferece para conhecê-las e desenha novos sentidos para as cores das flores e para a tessitura de uma redação escolar.



Imagem 14: Compilado de imagens do filme “As cores das flores”

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>>. Acesso em: 09-03-2014.

Currículo e fabulação se encontram e outros movimentos de pensamento provocam a escola a se repensar. Indagam: até que ponto a imagem dogmática do pensamento é capaz de paralisar os sentidos dos conhecimentos para a vida dos sujeitos? Como nós, professores, percebemos o currículo em sala de aula?

O currículo é muito extenso, pouco tempo hábil para planejar, muita coisa... vários projetos... além daqueles que já vem da Secretaria de Educação, existem outros que acabam vindo entre meio a outros projetos, outros fora da escola... que acaba a escola abraçando também. Outra questão são os livros, o nível de desenvolvimento de cada aluno, temos o aluno que não lê e o aluno que lê, o aluno que está bem lá na frente... temos vários níveis... (Narrativa da personagem I).

A gente acredita... a gente tem que trabalhar porque sabe que vai ser cobrada. Vai ser cobrada pela ficha de avaliação, pelas avaliações. Vai ser cobrada pelo número daqueles que não foram bem nas provas... O sistema nos cobra o que a gente tem que fazer... Ou eu minto descaradamente na minha ficha de avaliação quando aparecem lá os conteúdos sobre os resultados que alcançou ou não alcançou... Ou então eu vou lá e trabalho o correto ou o que eu acredito que seja extremamente necessário... (Narrativa da personagem E).

Este currículo, ele aterroriza o grupo de tal forma que fica engessado... Algumas coisas que a gente poderia dar de forma mais simplificada, às vezes fica complicado porque é uma ânsia de dar conta de um currículo extenso e há um currículo imposto ali... e às vezes o aluno está ainda aprendendo a leitura e a escrita. Então, a gente entra neste universo de cobrança do sistema e esquece que para gente alcançar aquilo ali de repente, para dar conta dele, a gente tem que parar um pouquinho e pensar outras formas de trabalhar o que é... o principal que é a situação da leitura e compreensão do mundo. Mas eu vejo assim essa preocupação demasiada com esta quantidade de conteúdo, coisas que não são necessárias que são trazidas para o trabalho na escola. Vamos dar uma enxugada? (Narrativa da personagem V).

Nas redes de conversações estabelecidas entre os docentes, o currículo escolar se apresenta pelo difícil embate entre uma lógica de pensamento prescritiva, pautada por objetivos e metas que são regulados por sistemas de controle dos processos educativos, e também por outros modos de perceber a produção de conhecimentos nas salas de aula.

O embate desenhado pelas linhas molares e moleculares, apresentadas nas narrativas, explicitam territórios endurecidos, no sentido de Corazza (2012), “cheios” de projetos, de níveis diferenciados de aprendizagem, de sistemas de avaliação, de conteúdos, de provas, configurando-se o que Clareto e Nascimento (2012) chamaram de currículo-continente.

Sobre o currículo-contidente, os autores dizem que a sala de aula se constitui como um espaço no qual a aula toma corpo, incorpora conteúdos e procedimentos a ela destinados com o fim de escolarizar, ensinar algo bem determinado e planejado, atingir metas previamente definidas de ensino e aprendizagem.

As professoras denunciam o peso que o currículo, tomado como um continente físico de conteúdos, de projetos e avaliações, traz para o apagamento das singularidades e da diferença.

Se você trabalha o correto, você também é condenada... Está aqui: falando de provas. Está aqui, é da outra escola, tudo selecionado, primeira nota maior, nota menor... eu vou colocar hoje na escola, eu vou somar com não sei o quê... outra avaliação, isso aqui eu tenho que esquecer quem é João e quem é Maria... isto aqui a escola vai me cobrar... o sistema... entendeu? Eu não posso nem pensar em currículo e invenção aqui... isto aqui é currículo e conteúdo. Lá pelo último bimestre, o que você vai fazer? Você vai somar estes números, e vai dizer que os números aqui vão ser aprovados ou não... quem passou ou não. Aí, se trabalha o currículo e invenção, mas no final se resume em nota e medida... tudo em gráficos... É ter que cumprir com uma coisa que a escola mesmo não acredita... o sistema nos cobra que se faça e nós temos que fazer. (Narrativa da personagem E).

As narrativas provocam. Diante da regulação e da 'máquina abstrata' (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que corta o plano de imanência e os processos de aprendizagens nas escolas, o currículo e a forma de pensar deve proceder pela apropriação dos conteúdos ou pela reconhecimento. Por essa perspectiva, o currículo se transforma em um mero território de resolução de problemas e de estatísticas, apaga as pessoas, seus desejos e angústias. Professores e alunos agem como um 'camelo' (CLARETO; NASCIMENTO, 2012), e levam em suas costas a responsabilidade de ensinar e aprender pelo viés da moral de 'bons pensadores' (DELEUZE, 2006).

Notas, provas, dados, gráficos, o currículo é matematicamente instituído. Bergson (2006b) em "O pensamento e o movente" tece duras críticas a esse modelo que é de reconhecimento e não de pensamento, pois acredita que a inteligência pode ser medida, classificada, rotulada, e, assim, impõe nas escolas uma segregação, cria imagens-clichês ou imagem-moral, definindo os que serão aprovados e reprovados.

A esse respeito, Corazza (2013, p. 185) argumenta que o "[...] pensamento difere do conhecimento e da reflexão, os quais são voluntários e conscientes; pensamos sem

o saber, até contra os saberes; por isso, pensar é um ato involuntário, seja no seu surgimento seja no seu criar”.

Assim, as conversas com os professores expõem algo maior que as denúncias, ou as imagens-clichês, que tanto os incomodam e que tentam padronizar suas práticas curriculares, sob a forma de cobrança por resultados: *“o sistema nos cobra que se faça e nós temos que fazer”*.

Verdade e mentira se encontram no ato do pensamento e o currículo já não é mais o mesmo. Em meio às reproduções cotidianas que sobrecarregam as práticas pedagógicas por meio de um ‘currículo-extensão’ (CLARETO; NASCIMENTO, 2012) que busca a verdade, a moral de bons pensadores e a reconhecimento, é possível explodir pela diferença e agenciamento de práticas curriculares que se lançam à invenção.

Os professores indicam que estão imersos em processos cognitivos e em linhas molares que constituem uma macropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1995) para o pensamento educacional brasileiro. Entretanto, em seus discursos, deixam escapar suas apostas em um currículo que é permeado por movimentos inventivos ou pela intensidade dos diversos desejos inerentes à própria vida humana.

O que a gente está discutindo é isso mesmo: você já falou e a gente concorda. Este currículo mesmo voltado para o somativo, excludente, mercadológico e tudo mais... devido estas cobranças que já está no sistema de gestão e você tem que dar o resultado daquela avaliação lá. Agora, eu penso também que estas questões estão sendo debatidas mais em nível do campo, em nível de secretaria, em nível de ministro da educação. É uma questão de revolução do ensino no Brasil, uma questão de revolução mesmo, e ela pode começar do pequeno, do currículo... e isto se discute também nas questões mais amplas, porque a gente sabe que aqui na escola é possível se fazer diferente (Narrativa da personagem I).

Micropoliticamente, ou nas brechas de um currículo prescritivo, extenso, imposto e regulado, vão se criando modos de percorrer outros territórios de aprendizagens e ensinagens, desenhando em suas próprias ‘cartografias do desejo’ (GUATTARI; ROLNIK, 1999) um currículo-invenção.

Deixam aparecer os desejos de mais encontros entre currículo e invenção. Deslizam na superfície dos processos educativos, entendendo que o currículo-invenção se constitui pelos acontecimentos que emergem no cotidiano escolar, no encontro do corpo com o pensamento, mesmo que no final tudo isso passe a ser medido,

quantificado e apresentado como estatísticas da educação. O currículo pela invenção de outras maneiras de aprender e ensinar vai nomadizando os territórios fixados pela verdade-saber.

A falsificação toma o cotidiano escolar, percorre suas salas de aulas, permeia as conversações com/entre docentes, entre alunos. A escola não é apenas controlada, seus 'sujeitos ordinários' (CERTEAU, 1994) inventam, burlam, acionam movimentos instituintes de um poder capaz de fissurar a lógica moral da verdade, e um CINESCOLA-FABULAÇÃO recria novos processos de subjetivação. É possível encontrar um tempo novo, uma nova duração para a aprendizagem e também para o ensino. 'Enxugar' o currículo é inventar um mundo possível, é considerá-lo, como Deleuze e Guattari (1995), um mapa que pode ser revertido, rasgado, rasurado pelos agenciamentos coletivos do desejo.

Eu não concordo, mesmo com esse currículo todo, a gente tem uma forma de trabalhar que é mais significativa para o aluno e que a gente vai conseguir alcançar. O filme que acabamos de ver aponta exatamente para isso. Essa é a grande questão que o filme lança para nós professores, ou seja, criar uma forma em que o aluno entenda aquele conteúdo melhor, não estou falando da questão leitura e escrita especificamente, eu já estou falando daqueles conteúdos depois que você já tenha vencido aquela etapa, que a gente acha que não são tão importantes para aquele menino naquela faixa de idade que poderia estar aprendendo um pouquinho melhor daquela listagem imensa para cumprir, eu acho que esses conteúdos eles também entram, mas eles entrariam de uma outra forma... Este aluno poderia estar sendo afetado, vamos dizer assim... por este mesmo conteúdo a ponto de dar conta dele depois, sem a gente ter que fazer este enfrentamento todo... ligar para secretaria e dizer que vamos fazer deste jeito, nem precisa fazer isto... dentro de sala de aula, a gente dá conta de fazer esta mudança... (Narrativa da personagem V).

O currículo invenção, sobre o qual advoga a docente em sua narrativa, é o que vai se constituindo de modo nômade. É um currículo fluido que "[...] desterritorializa e reterritorializa, faz ruptura das próprias territorialidades, abrindo-se para o novo e consolidando-o, mediante a construção de outras adjacências, desfaz-se e renuncia a si mesmo, vai embora para outra parte" (CORAZZA, 2008, p. 245).

A invenção no currículo não se opõe aos processos de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, porém, emerge como uma potencialidade para o movimento do pensamento, para a criação de outros sentidos cognitivos, linguísticos e afetivos nas escolas. Remete o pensamento para além da simples repetição mecânica, mas encontra, no 'eterno retorno' do

CINESCOLA-CLICHÊ (NIETZSCHE, APUD DELEUZE, 2006), falsificações que se configuram como uma vontade de potência ou vontade de poder ser outro.

Nesse sentido, em meio a esses momentos de conversações, os professores questionavam sobre qual era o objetivo do currículo escolar e colocavam em pauta a vontade de potência como força para a discussão do currículo imposto pelas regulamentações dos sistemas de educação municipal e federal.

- No final, o objetivo principal é transformativo. (Personagem D).

- Não. No final o nosso objetivo é o objetivo do MEC e deve ser o somativo. Só que o que vai dizer para mim, como profissional, que acredito na educação, o sentido esse aluno criou para estes conteúdos, que ele vai aprender, que ele vai chegar lá. Que utilidade deste conteúdo para a vida dele? Ele vai entender o processo capitalista de exploração? O processo de violência? (Personagem V).

- Eu até citei um exemplo aqui, que dentro da escola ainda acontece o currículo passado, que são as filas. Para que os alunos precisam tanto de fazer fila? (Personagem F).

- E no futuro, na vida destas crianças, eles não têm noção de como utilizar as filas? Para que se utiliza as filas? Quem paga a conta? Pega fila para pagar conta. No banco você pega a fila? Dentro da escola, todo lugar tem fila... pegar o ônibus... (Personagem E).

- Agora, que sentido que a fila tem dentro da escola? Não é um sentido de espera, é um sentido de controle do corpo. Eu vou botar o menino em fila porque ele vai andar devagar, não é? (Personagem F).

- Você imagina os meninos todos embolados? É uma certa forma de controle....Eles vão. (Personagem E).

- Os meus são iguais os de vocês... Eles são crianças. Até no ensino médio nunca usei fila para nada. Enfim, esta questão da organização, a gente que cria também... não estou dizendo que não tem sentido, tem sentido para você, você consegue organizar a sua turma, assim. A gente tem que organizar o movimento? Dizer para eles como a gente vai propor este estilo de aula. A questão é tentar pensar uma forma que é muito interessante: que sentido tem algumas coisas que a gente faz na escola que vai ter para ele lá fora. Esta questão de fila, a gente usa, a fila a gente usa de forma cidadã. Eu tenho que respeitar o outro, a vez do outro, tudo bem, mas se a gente construiu uma lógica de cidadania na escola, a gente pode abolir a fila. Não precisa ter tanto a fila. A gente faz mais isso com medo de que a criança se machuque... para controlar o espaço de um descer e outro subir... às vezes um sentido de uma cidadania, ele se esvazia... (Personagem F).

Uma vontade de potência se expressa como busca de um currículo-invenção que abandone a lógica matemática da verdade, da regulação. Os professores explicitam

um desejo de encontrar novos sentidos ou de perceber novos sentidos para os conteúdos escolares, para o currículo escolar na vida dos alunos. Colocam em questão práticas petrificadas ao longo da história da educação que visam o controle dos corpos, o controle dos encontros e das experiências educativas, restringindo o tempo escolar ao cumprimento de obrigações acadêmicas.

Suas narrativas questionam o que dura e perdura ao longo do tempo ao se falar de currículo escolar. Mesmo notando que a força da macropolítica nas redes de subjetivação dos professores e dos alunos é marcante e que acomete em muito o movimento do pensamento na escola, as linhas de constituição dos sujeitos e de suas imagens extrapolam o território-escola dogmatizado e fissuram a ordem moral imposta pelos currículos extensivos, desterritorializam os enquadramentos criados por códigos transformados em estatísticas.

A vontade de potência aposta no desejo de um currículo-invenção ou em um currículo que seja capaz de portar não apenas um sentido territorializado, mas multiterritorialidades de sentidos que ao mesmo tempo se permitem desterritorializar.

O plano de imanência ou da vida pode ser entendido como Deleuze e Guattari (1995) fizeram ao discutir sobre a terra, considerando-a não como território fechado. As vidas atravessam a escola, agenciam os sentidos dos códigos impostos pela verdade, mas também falsificam e fazem parte da elaboração CINESCOLA-FABULAÇÃO, que povoa o currículo com a invenção de outras maneiras de experimentar os processos pedagógicos.

Oneto (2014) ajuda a pensar sobre esses estratos operados pelas codificações do currículo-continente, assim como na possibilidade de desterritorialização de suas lógicas, quando aponta que:

Os códigos estratificam e preparam a territorialização. A terra, porém, permanece a base de tudo (geofilosofia). Daí, aliás, a recusa, sobretudo da parte de Deleuze, em tratar a filosofia em termos de uma estrutura significante fechada sobre um espaço-tempo. Pensar é agenciar, fazer passar intensidades do desejo a partir de uma relação complexa com os territórios formados (ONETO, 2014, p. 127).

Nessa relação complexa de pensar e agenciar outros movimentos do desejo, os sentidos de invenção de outras maneiras de estar na produção do movimento curricular se assemelham ao que Corazza (2008) chama de currículo-imoderado.

Sobre a importância das filas na escola, fica explícita a dualidade entre o controle dos corpos, como uma forma de moderar seus movimentos, que por muitas vezes se camufla sob o discurso da preocupação com a integridade física da criança e, por outro lado, se apresenta como a busca por um novo modo de se relacionar, de constituição ética, cidadã e amorosa, no território-escola.

A invenção ou falsificação curricular pelo viés de uma ética e estética da existência percorre, segundo Corazza (2008, p. 245), pela constituição de um currículo-imoderado que permite interações inéditas com os sujeitos, ao viver relações molares-moleculares e movimentos de fugas. Constitui-se como um currículo-amoroso “[...] que inventa, conjura as cruéis forças econômicas e políticas, as insuportáveis humilhações humanas, os centros de poder, desenrolando seus segmentos e figuras imóveis e dispersando-os, de modo que voltem a bailar”.

Nesse sentido, abrir-se em redes de conversações é abrir-se às percepções e enquadrar outras imagens. Significa abrir-se à composição de um novo quadro, um novo corpo sensível, capaz de trazer à tona outras imagens-afecção que fazem o movimento do pensamento para o não pensado. Conversar em formação continuada com os professores significa cartografar as várias imagens de currículo e formação, assim como, é abrir-se para o encontro com o outro do pensamento, permitir-se fabular a educação.

Assim, as cores das flores não necessariamente precisam mais ser amarelas, rosas, brancas etc, já que as conversações docentes, como imagens-movimento-tempo, são capazes também de desterritorializar imagens fixas pelas sensações, pelo plano de composição da arte de um CINESCOLA-FABULAÇÃO e seu currículo amoroso, falsificador e mentiroso. As invenções cotidianas de alunos e professores, em suas redes de conversações e experimentações, afetam e são afetadas por imagens que se constituem em um tempo puro, que dura e perdura na vida.

O currículo escolar é inventado por flores cor de passarinho, de abelha e de vaquinhas do campo. Falsificados por pensamentos que lutam e não se deixam aprisionar na repetição do mesmo, na extensão curricular de conteúdos, projetos, normas, filas e controle dos corpos.

As potências falsificadoras em cinema, educação e vida apostam em uma nova linguagem que permite narrar e descrever para além da organicidade da lógica verídica de ser e de estar nas escolas. As cores das flores e as conversações docentes vão desterritorializando a forma do verdadeiro, do 'ideal' em educação e inventam aparências que se desfazem conforme o movimento do desejo de quebra dos *clichês* escolas em prol da afirmação de uma vida.

A vida a serviço do conhecimento é, evidentemente, duvidosa, ela se torna reativa neste caso, mas quando a crítica penetra profundamente o conhecimento, podemos estar diante de um outro sentido do "pensamento" que afirmaria a vida (KUNIICHI, 2014, p. 173).

Uma vida é, portanto, falsificadora e o CINESCOLA-FABULAÇÃO inventa um currículo nômade, no qual os múltiplos sentidos do aprender e do ensinar desterritorializam as durezas do conhecimento verídico e da imagem dogmática do pensamento. No *CINECURRÍCULO* as cores das flores são de passarinho, abelhas e vaquinhas do campo, assim como, os professores nomadizam suas práticas pedagógicas com relações críticas sobre os conhecimentos, afirmando uma vida.

5 ENTRE UMA VIDA NUA E UMA VIDA NÔMADE: POR OUTRAS IMAGENS-(DE)FORMAÇÃO

Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo. [...] passa a ser redefinida como poder de afetar e ser afetado.

Peter Pál Pelbart

A intencionalidade deste capítulo é de problematizar a produção das imagens de formação continuada de professores no território-escola, bem como de destacar a relevância da necessidade de (de)formar as imagens dos procedimentos formativos para movimentar o pensamento nas escolas.

Desse modo, os conceitos de Deleuze (2007; 2011), Foucault (1979; 2006) e de Pelbart (2011) se entrelaçaram às problematizações e às intencionalidades desse *pensamentopesquisa*, atuando como ferramentas capazes de mover o pensamento para outras imagens de formação e deformação contínua com os professores.

A importância de discutir as imagens de formação continuada associa-se ao que Foucault (2006) ressaltava sobre os procedimentos ou tecnologias de si, que acabam por influenciar os modos de subjetivação dos que ensinam e dos que aprendem. O autor destaca que as técnicas de si se constituem como práticas racionais que os homens escolhem como regras de conduta, mas, também, são mecanismos pelos quais buscam, em sua singularidade, modificar-se e fazer de sua vida uma obra composta por valores éticos e estéticos, correspondentes a um estilo de pensamento/ação.

A formação continuada de professores, envolta por diversas técnicas de si, pode ser tomada como uma dobra nos processos de subjetivação e de singularização, que no cotidiano escolar não fixam apenas um modelo molde discursivo sobre a docência.

Deleuze (1992) ajuda a pensar o processo de subjetivação como um modo de produzir existência e não sujeitos. A produção de maneiras de existir e viver os movimentos da docência não estaria vinculada a esse ou aquele professor, mas articulada às intensidades das experiências cotidianas que também criam brechas para “[...] uma

dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber e nem resistir ao poder” (DELEUZE, 1992, pp. 123-124).

Dessa maneira, é possível entender os processos formativos como modos de subjetivação envoltos pelo imbricamento dos aspectos macro e micropolíticos que coexistem entre as linhas que tentam territorializar a formação docente pelas normas, regras, desinteresses e padrões, com a produção de imagens-fixas, como também pela explosão de linhas de fuga que necessitam desterritorializar para forjar resistências aos enquadramentos do constituir-se professor, desenhando outras temporalidades e condições de existências éticas e estéticas.

Nossa escola só consegue se reunir quinzenalmente para fazer o processo de formação continuada. Então nesses dias, traremos alguns assuntos, após isso, em casa, combinamos entre o nosso grupo de funcionários que faremos um fórum de discussão online no qual os professores e pedagogos poderiam escrever seus pensamentos sobre o assunto que fora discutido em nossa formação. E, a partir disso, nossas pedagogas se empenhariam em escrever um texto coletivo sobre os diversos assuntos que discutimos e aí nós vamos tentar compor o texto sobre nosso plano de ação (Narrativa personagem G).

Nos encontros cotidianos com os sujeitos praticantes das escolas, é possível notar que as práticas de formação docente não se fecham no discurso da impossibilidade ou da privação de espaço-tempo, pois a coletividade vai tecendo novas redes de experimentações e desejos para que os processos de formação continuada se constituam como importantes técnicas de si e do outro. Criam, em meio ao endurecido tempo de um calendário escolar, alternativas possíveis para o movimento do pensamento dos professores e funcionários.

Muitos docentes afirmavam um compromisso ético-político com as propostas/ políticas formativas nos cotidianos escolares, ao valorizarem o pouco tempo de conversações coletivas para produzirem uma vida escolar de qualidade:

Nós levamos muito a sério nossos poucos momentos de formação. São tantas coisas para pensar, resolver, para criar nessas poucas horas que temos, que nós tentamos aproveitar ao máximo todo instante que temos juntos. (Narrativa da personagem B).

Por isso, é pertinente colocar em pauta de debate a ideia de formação como um procedimento de controle, de disciplina, de transmissão de saberes, de acúmulo de conhecimentos e de implicação individualizada. A questão que convém é a de

conceber os possíveis contidos em outras imagens dos processos formativos, dito de outro modo, importa a maneira como os professores usam os procedimentos formativos como técnicas de si, como escapam, burlam, subvertem a ordem do pensamento dogmático.

Cabe destacar que as estruturas e os territórios, historicamente instituídos pelos sistemas de ensino para a formação continuada de professores, sofrem interferências extensivas/intensivas por parte dos sujeitos envolvidos na rede educacional de ensino, fato que amplia o deslizamento das imagens de formação, estando sempre entrelaçadas imagem-fixa (dogmática) e imagem-tempo (cristal). Portanto, é possível dizer que os encontros e as conversações docentes nunca se fecham apenas em reconhecimento ou que produzem apenas invenções e acontecimentos.

O deslizamento entre imagens formativas nos contextos cotidianos evidencia que não se pode afirmar que os movimentos extensivos, que sobrecodificam o pensamento educativo dos professores, são oriundos somente das propostas/políticas oficiais dos sistemas de ensino, ou que toda criação seja fruto dos encontros promovidos entre os professores que praticam as escolas.

Em uma rede de conversações promovida com professores, esse deslizamento se apresenta na narrativa de uma docente, ao apostar no movimento de discussão/elaboração dos planos de ação das unidades escolares, solicitado pela 'Secretaria Municipal de Educação' (SEME) de Vitória/ES.

Nós temos que utilizar esse tempo para pensar o plano de ação, está sendo muito interessante todo esse processo inverso que a SEME trouxe, por que nós sentávamos sempre ao final de cada ano para pensar as ações para o próximo ano, mas o cansaço era muito grande e o tempo curto, então, as coisas se atropelavam um pouco. Fazendo o plano no início do ano, fica mais motivante pensar a escola, a nossa atuação e em como fazer para melhorar a qualidade da educação aqui dentro da escola (Narrativa da personagem V).

A narrativa destaca ações capazes de movimentar o pensamento e de tecer linhas de forças que quebram as molduras impostas pela racionalidade humanista que, por sua vez, tenta padronizar a formação continuada conforme modelos burocráticos. O destaque feito pela docente demonstra que não se pode afirmar que todos os processos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) são

sobrecodificantes, mas que portam linhas para que outros pensamentos e ações formativas possam emergir.

Desse modo, muitos discursos que tentam dicotomizar os movimentos formativos entre SEME (sobrecodificação) e escolas (invenção) são colocados sob suspeita. Ajudando a refletir a esse respeito, Bergson (2001, p.8) argumenta que é “[...] inútil tentar integrar o vivente em qualquer uma das nossas molduras. Todas as molduras se quebram. São demasiado estreitas, demasiado rígidas, sobretudo, para aquilo que queremos colocar nelas”. As molduras e fôrmas foram criadas como tentativa de enquadramento da subjetividade e para o controle das relações sociais.

A ortodoxia do pensamento e das ações dicotômicas tenta criar molduras ou imagens-fixas para a docência, até mesmo dentro da própria categoria do magistério. Pautada pela lógica de uma humanidade racionalista, burocrática e instrumental, interfere nos movimentos de aprender e ensinar por meio da segregação entre o currículo e a formação, entre experiência e conhecimento, entre o desejo de encontros por parte dos docentes e o desinteresse do profissional para com as políticas formativas.

Essa segregação é permeada por imagens que fixam a ‘vida nua’ como um objeto de inclusão/exclusão das diversas formas de vida, como bem argumenta Pelbart (2011), ao buscar em Agamben análises sobre as relações do poder e do biopoder, enunciadas por Foucault.

A vida nua coengendra, segundo Pelbart (2011), um duplo movimento de sujeição que articula o poder *de fazer morrer e deixar viver* (soberano) e o de *deixar viver e fazer morrer* (biopolítico). São duas técnicas descritas por Foucault que indicam a disciplina e a biopolítica como governo das populações.

A disciplina produz o adestramento dos corpos e das mentes, atua por sistemas de controle, por meio do treinamento, da vigilância e da otimização das forças individuais. A biopolítica, por sua vez, age em nome de uma teoria da preservação da vida das populações, o que garante dentro de um estado de exceção o direito de morte, de punição, de castração, de violência, de microfacismo, fazendo, assim, a regulação dos povos.

Pelbart (2011) faz uma reflexão sobre esses mecanismos e sua articulação com os ideais de ajustes capitalistas. Tomando os escritos de Foucault, destaca que:

[...] emergência do biopoder e de suas duas formas a uma exigência de ajuste do capitalismo: “Este não pode se garantir senão ao preço de uma inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e através de um ajuste dos fenômenos de população aos processos econômicos”. Noutra passagem, Foucault lembra a velha mecânica do poder de soberania tornou-se inoperante diante da exploração demográfica e da industrialização. A primeira acomodação teria sido em cima do corpo individual, a vigilância e o treinamento, na escola, no hospital, na caserna, na oficina – e a segunda acomodação, sobre os fenômenos globais, de população (PELBART, 2011, p. 57).

Essas concepções têm se imbricado no campo educacional por um caráter economicista à formação, que, comumente, vem se impondo e pré-determinando as ações docentes, reduzindo, simploriamente, seus pensamentos a formas individualizadas de alfabetizar, de desenhar, de movimentar-se, de raciocinar, contidas numa verdade-saber que tem caracterizado a qualidade da educação.

Em uma das redes de conversações tecidas com os professores, a partir das imagens do filme de curta metragem “As cores das Flores”, ao se discutir acerca das possibilidades de produzir um currículo-invenção, os professores problematizavam as relações postas entre a disciplina e o biopoder como mecanismos de controle que atuam na contramão da invenção.

O filme mostra condições para que a invenção aconteça, mas eu até citei um exemplo aqui dentro da escola, que são as filas que ainda acontecem do currículo passado. Para quê os alunos precisam tanto de fazer fila? (Narrativa da personagem E).

E no futuro, na vida destas crianças, eles não têm noção de como utilizar as filas. Para que se utiliza as filas? Quem paga conta? No banco você pega a fila. Dentro da escola, todo lugar tem fila... pegar o ônibus... (Narrativa da personagem B)

Agora, que sentido que a fila tem dentro da escola? Não é um sentido de espera pela vez do outro, é um sentido de controle do corpo. Eu vou botar o menino em fila porque ele vai andar devagar, não é? (Narrativa da personagem E).

A conversação apresentada explicita a lógica disciplinar ainda sentida e vivenciada nas relações de aprendizagens dos alunos. A necessidade do controle do corpo, do movimento é questionada pelo professor como se o “fazer morrer para deixar viver” ganhasse a conotação da morte dos corpos desejosos de movimentar-se para deixar aparecer uma sobrevida fabricada pela/na escola. A disciplina e o controle fazem morrer o movimento dos corpos e do pensamento para deixar viver a obediência e o enquadramento moral.

Esse modo de pensar as ações pedagógicas e de exercer as relações de *ensinoaprendizagem* é produzido por uma configuração do poder, a qual Foucault destacou como biopoder. A narrativa da professora carrega traços da força desse modo de sujeição nos discursos, práticas e significados sociais que acabam por legitimar certos fazeres escolares.

Por outro lado, a existência das filas nas escolas é justificada como forma de cidadania, e traz em seu bojo uma modelização das experiências educativas pela ordem biopolítica, a qual “o *deixar viver e fazer morrer*” se impõe como condição de civilidade ou de projeção futura da infância como uma forma de controle das populações. Como se o fazer fila fosse garantia de indivíduos mais dóceis ou enquadrados nos papéis e funções sociais que portam.

Uma biopolítica opera sobre a vida pela imposição de suas fôrmas e deixa viver, num discurso de civilidade, a dicotomia entre bem e mal, no entanto, muitas vezes, faz morrer as diferenças e as experimentações inventivas nos contextos educacionais.

Essas fôrmas para as diversas linguagens, conhecimentos e afetos, por vezes, desconsideram os diferentes modos de formação ética, estética e política que se enredam nas múltiplas linhas que compõem os currículos escolares e que se entrelaçam aos contextos formativos, tentando desenhar uma paisagem educativa padrão para a coletividade escolar.

O biopoder e essa biopolítica sobre os modos de sujeição buscam traçar padrões de normatividade e de perfeição, estigmatizando os sujeitos e os remetendo a um modelo ideal de formação: o de espectadores de suas próprias vidas. Enredam-se nas formações coletivas de crianças e de professores, ao objetivar a contemplação e a condição de meros espectadores de sua formação. Desse modo, os interesses de saber podem ser definidos previamente pelo poder de outrem, e a formação, sob essa ótica, pode ser entendida como um produto acabado e vendido a todos igualmente. Por essa abordagem, a formação precisa obedecer aos ideais do biopoder da maquinaria capitalista, que sobrecodifica os espaços e os tempos escolares a atenderem à necessidade capital de produção do desejo.

Foucault, ao discutir sobre o poder como lógica disciplinar que “faz morrer para deixar viver” configurada na imagem de um Soberano que detinha o poder sobre os outros,

ajuda a pensar em como o biopoder se infiltra com grande força nas relações escolares. O enquadramento dos corpos e pensamentos das crianças é introduzido pela exigência de disciplina, produzindo uma relação vertical de poder do adulto-Soberano (professor) sobre a criança-Súdito (estudante), na forma de organização dos espaços de aula enfileirados, movimentação em filas indianas, nas quais o contato com o outro é evitado.

Foucault (1979) faz pensar ainda mais quando ressalta que o poder é microfísico, por isso, pode ser sentido em toda parte e instituído por diversos sujeitos. Ao fazer essa importante consideração sobre as relações de poder, contribui para o entendimento de que o poder sobre a vida agora assume uma perspectiva de governabilidade da vida das populações, intermediada pelo Estado, que pelo controle da vida biológica, por muitas vezes, acaba sobrecodificando os modos de sujeição dos indivíduos.

Com os mecanismos disciplinares corporeificados pelos sujeitos, o biopoder e o controle sobre a vida das populações podem ser mais facilmente introjetados. A conversação, descrita acima, deixa claro que essa imagem de pensamento dogmático conta com os mecanismos disciplinares logo na infância, para conduzir a vida adulta a uma regulação mais fluida e facilitada. Ao questionar o porquê das escolas ainda praticarem relações disciplinares como a formação de filas, a personagem coloca em suspensão todo esse movimento de institucionalização do biopoder como controle sobre as vidas dos que *aprendem ensinam* nas escolas.

Diante da indagação do docente, fica explícito pela fala da outra personagem que esse modo de formação foi corporeificado como um processo civilizatório que garante às populações organização, mesmo sem que haja alguém para impor, por exemplo, a formação de filas em espaços públicos, mas que, ao mesmo tempo, essa se dá por uma vigilância que é microfisicamente exercida por todos, tendo como pano de fundo o controle sobre a população e sobre a produção de subjetividades.

É sobre modos como esses que as máquinas abstratas recortam o plano da imanência e podem afirmar mecanismos de formação, por vezes, distantes dos desejos, das angústias e das urgências de quem pratica o cotidiano escolar. O que importa para essa maquinaria não é o movimento do pensamento, mas criar um plano de organização para adormecê-lo e enfraquecer sua potência de afirmação de uma vida.

Deleuze e Parnet (1998, p. 105), ao dialogarem sobre os sujeitos e sua formação, corroboram com as aproximações tecidas entre as conversações dos professores e as relações de poder e biopoder, quando destacam que a “[...] educação do sujeito e a harmonização da forma não param de obcecar nossa cultura, de inspirar as segmentações, as planificações, as máquinas binárias que as cortam e as máquinas abstratas que as recortam”.

Essas maquinarias operam dobras não só na sujeição dos estudantes, mas também nos processos de formação do docente, de quem se espera que contemple informações, que escute e não fale, que seja autoformado à maneira de um sujeito autocentrado, com uma identidade bem definida, que se lance a reconhecer a verdade exteriorizada em documentos, em teorizações e em discursos acabados e, assim, que os represente em sua prática pedagógica.

Entretanto, Foucault (1979), ao enunciar que o poder é microfísico e se espalha por todo tecido social, e Deleuze (2007), ao afirmar que os processos de subjetivação também ocorrem para além das imagens que fixam discursos e práticas, ou como ele diz, para além da imagem que aprisiona o pensamento a esquemas sensório-motores de contemplação, na qual não se vê agir em meio aos acontecimentos, provocam a pensar que as imagens produzidas pelo biopoder conduzem a uma vida nua, reduzem as formas de vida, ou os diversos modos de existência a uma forma de vida biológica controlada.

Porém, os autores apostam que, na contramão das formas de exclusão/inclusão da vida nua, o real não consegue ser totalmente aprisionado e representado, pois o poder circula em várias direções. Discutindo a importância do cinema neorealista para que outras imagens pudessem disparar o pensamento, Deleuze (2007, p. 09), acredita em outros critérios estéticos que se baseiam em outra forma de realidade “[...] que se supõe ser dispersiva, elíptica, errante e oscilante, operando por blocos, com ligações deliberadamente fracas e acontecimentos flutuantes. O real não era mais representado ou reproduzido, mas “visado””.

Entendendo que, microfisicamente, o poder circula por todas as direções, que os processos de subjetivação que ocorrem na educação não conseguem ser totalmente e sempre capturados ou decifrados, mas que se constituem também de maneira dispersiva, flutuante, errante e nômade, imersos em imagens que duram e perduram

no tempo (BERGSON, 2006a), é possível compreender a formação docente como processo que se dá no encontro de corpos, em sua mistura, pois, “o que há nos corpos, na profundidade dos corpos, são misturas: um corpo penetra outro e coexiste com ele em todas as suas partes, como a gota de vinho no mar ou o fogo no ferro” (DELEUZE, 2011, p. 06).

Um movimento de afetar e ser afetado por pessoas, ideias, livros, filmes, objetos, conceitos..., no encontro entre uma vida nua e uma vida nômade. É justamente nesse encontro ou no deslizamento de imagens de vida nua e de vida nômade que surgem as imagens formativas e deformativas da docência, colocando em análise as afecções dos universalismos e das modelizações clichêizadas pelo biopoder, permitindo indagar ‘Como chegamos a nos constituir quem somos’ (FOUCAULT, 2006) e provocar rupturas em relação ao que sabemos, podemos e fazemos. E, como afirma Veiga-Neto (2007, p. 40), “[...] a partir daí, podemos contestar aquilo que somos”.

5.1 IMAGENS-FORMAÇÃO DE UM ‘CORPO QUE NÃO AGUENTA MAIS’²⁶

Nos encontros cotidianos, vamos ‘*nos constituindo naquilo que somos*’. Imersos em relações de saber-poder, a vida nua se nos apresenta como modo de dizer, como nos comportar, o que falar ou não falar, o que pensar ou não pensar, e nos exige um modo de ser (pronto, ideal).

As experiências, enquanto alunos na educação básica, na universidade, nos programas de cursos profissionalizantes, em ambientes virtuais de aprendizagem e tantos outros, atravessam os processos de subjetivação e configuram-se como imagens-formação. Imagens que deslizam umas sobre as outras, ‘imagens sobrepostas’ (BERGSON, 2006a), que tanto criam e circulam por linhas molares, de burocratização e segmentaridade, como também, movem-se e inventam linhas de fugas capazes de nomadizar os sentidos-educação. Assim, a formação vai se

²⁶ Pelbart (2011) ao discorrer sobre a impotência do corpo como força para liberar potências de vida, busca, nos estudos que David Lapoujade teceu sobre Deleuze, discutir por que o corpo, mesmo em condições de cada vez menos esforço, não consegue reagir, não aguenta mais.

constituindo tanto pela lógica bio(poder), vinculada à quantificação, aos processos somatórios e à repetição mecânica de *saberesfazeres*, quanto por movimentos micropolíticos de resistência.

O biocontrole imposto pela vida nua produz experiências formativas baseadas na estruturação de uma forma-homem²⁷ (FOUCAULT, 1999), que acomete o corpo e suas afecções. A forma-homem o toma como um sujeito de saber e objeto de conhecimento, e desenha uma imagem-ROSTO-formação, que Deleuze e Guattari (1996) chamaram de rostidade²⁸. A imagem-ROSTO afirma para as relações de saber-poder a generalidade da lei, os modelos apriorísticos, determinando semelhanças aos sujeitos, na tentativa de anular as diferenças.

A formação passa a ser, desse modo, permeada por dispositivos de normatização, controle e (re)territorialização do desejo, que culmina, (in)voluntariamente, na servidão. O rosto produzido pela máquina capitalista desencadeia subjetividades utilitaristas, competitivas e dispostas a consumir o prazer imposto pelas máquinas de sobrecodificação que marcam os processos político-econômicos e sociais.

A imagem-ROSTO-formação é alavancada pelas engrenagens de uma máquina que sobrecodifica o desejo ao consumo de informações prontas, as experiências como acúmulos de saberes e ao individualismo exacerbado. Uma lógica que objetiva fazer o que se pede, cumprir com as obrigações e tentar enquadrar as relações aos modelos idealizados para a docência. Imagem-ROSTO-formação de um corpo que não aguenta mais.

A rostidade, como uma imagem-formação, convoca os professores a emergirem em uma rede de conversações disparada pelo filme “Minha vida de João”, cuja aposta de pensamento, naquele momento, era a de dialogar sobre “Gênero e sexualidade nas escolas”.

²⁷ O conceito de forma-homem foi discutido por Foucault (1999) ao dizer do deslocamento das relações de saber-poder que se fundavam na ideia do cristianismo pela forma-Deus para a ideia forma-homem, desenvolvida pela ciência moderna, que pelo tripé biologia, economia política e a linguística, passa a conceber o homem como sujeito de saber e objeto de conhecimento. Cria-se uma perspectiva humanista para as relações de saber-poder.

²⁸ O conceito de Rostidade, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1996) em *Mil Platôs*, se refere ao processo de subjetivação conduzido pelas codificações da cultura que desenham territórios e signos comuns para a existência. A rostidade significa a grafia de um rosto comum produzido culturalmente: “Introduzimo-nos em um rosto mais do que possuímos um” (DELEUZE, 1996, p. 44).

A escola é provocada pelas cenas do filme, nas quais um lápis vai desenhando os rostos ou os modos de individuação de referências desejáveis e, uma borracha, vai apagando as imagens que não compõem com as necessidades de uma sociedade branca, heterossexual, classicista e preconceituosa.

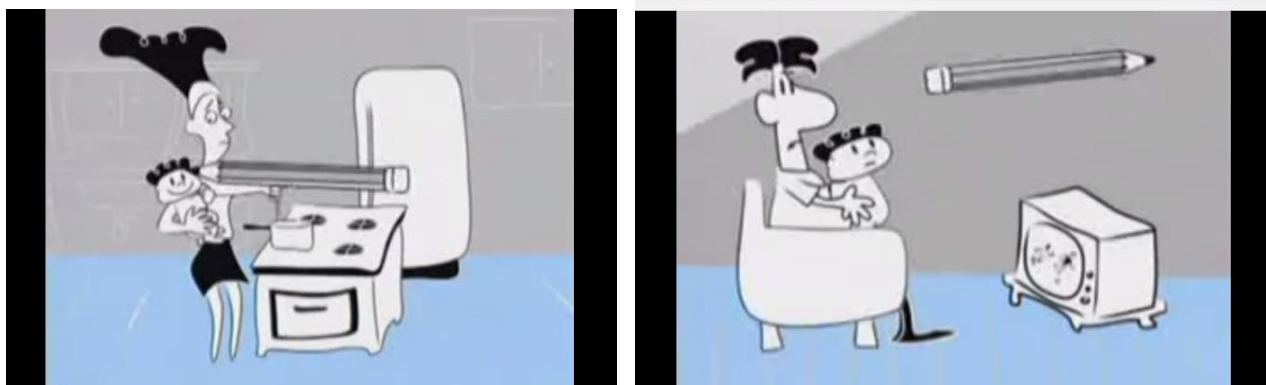


Imagem 15: Compilado de imagens-referências no filme “Minha vida de João”
 Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=LESrHIGGon8>>. Acesso em: 10-06-2014.

Os professores revisitam suas memórias e fazem vibrar os cristais de tempo de suas vidas ao mobilizarem suas *imagensnarrativas*. Deslocam experiências e histórias, virtualidades que, em coalescência entre passado e presente, trazem imagens dentro de imagens, atualizam sentidos individuais e coletivos para as imagens-formação na composição da docência.

O filme mostra de forma bem interessante a questão da diferença e como essa é vista de forma dicotômica pela sociedade, às vezes a gente discute isso, principalmente no meio acadêmico, que a gente lê muita coisa e a gente vai discutindo muita coisa... mas na hora da prática pedagógica a coisa foge a este controle acadêmico porque a nossa questão social é muito marcada, é muito forte. As marcas sociais que nós temos, os nossos comportamentos também estão sendo modelados o tempo todo, isto é muito forte! (Narrativa da personagem V).

Nós como professores, somos o espelho para os nossos alunos e ao mesmo tempo a gente é cobrado pela sociedade de mostrar para aquele aluno o que é certo. Me senti igual a mãe do filme, penso nos meus filhos, tenho menino, tenho menina... Então, a sociedade vai cobrar deles o que é certo. (Narrativa da personagem I).

O grande problema são as nossas expectativas... Porque a gente está falando da diferença, mas na verdade são as expectativas que nós criamos sobre o aluno, são produzidas e criadas por nós... (Personagem I).

Mas a expectativa ela anula a diferença... Ela tenta anular... (Narrativa da personagem C).

Exatamente...

Você grita a expectativa, você fixa um padrão (Narrativa da personagem C).

A partir dessa pequena teia de conversas docentes, é possível indagar em que sentido as imagens-ROSTO-formação produzem um corpo que não aguenta mais? O que seria esse corpo?

Pelbart (2011) ajuda a pensar sobre a rostidade denunciada pelas conversas das personagens-escola, que apontam a tentativa de aprisionamento da docência e de produção de um corpo que não aguenta mais a imposição de padrões, estigmas e normas de vida, quando destaca que o corpo não aguenta mais imagens que fixam a diferença e que são “[...] aquilo que o coage, por fora e por dentro. [...] o “civilizatório” adestramento progressivo do animal-homem, [...], que resultou na forma-homem [...]. Pois bem, o corpo não aguenta mais precisamente o adestramento e a disciplina” (PELBART, 2011, p. 45).

Os docentes denunciam que a forma-homem implica, nas práticas pedagógicas, uma imagem-ROSTO-moral que coíbe a expressão das experiências e o movimento do pensamento dos alunos e também das escolas, através da determinação de modos de ser aluno e do modo de aplicar os conteúdos. Uma forma-homem para os alunos é ditada e precisa se exercer nas práticas docentes. Anular, apagar as diferenças se faz necessário para que o império da rostidade continue a propagar as formas de exclusão e dominação sobre o “outro”.

Quando eu me coloco nesta questão, coloco mesmo como forma de reflexão, mas eu acho que esta discussão vai para além desta questão do respeito para esta pessoa que é diferente dentro da sala de aula... O que a gente tem dentro de nós, acaba de certa forma, mesmo que você observe em você este preconceito, você utiliza este preconceito sem perceber como foi bem dito. Fica muito ao nível de “ah, como o nosso aluno lá que tem todos aqueles estereótipos, coisa e tal... E a pessoa vai e fala assim: anda direito! Anda como homem! E eu não sei lidar com isso na sala de aula ou eu fico com dó do menino e falo assim: ó coitadinho, vai sofrer tanto” Isso está dentro da gente... E isto reflete na ação que vai atuar com ele. (Narrativa da personagem E).

O que se destaca são as marcas e as amarras de uma cultura da modernidade que se impõe como uma máquina abstrata que sobrecodifica as relações de ensino e aprendizagem e a formação docente com base num biopoder que controla a vida, fazendo sobrepor a discriminação e a eliminação do diferente. Um modo de ser aluno é fixado. Aquele que desvia do padrão, não se enquadra, não pode ser aceito pelas famílias e, tampouco, pode ser trabalhado pela escola.

Às vezes, a gente acha que o aluno não vê nada disso, ele chega ingênuo, ele é puro... é igual a 'professora Helena' mesmo... São os anjos que estão aqui. Mas, eles estão no mundo, estão vendo... e aí é que está: eu não trabalho com os pequenos porque é difícil trabalhar isso com as crianças pequenas e a família não vê como trabalho da escola, como algo que está sendo discutido no conteúdo, que tem implicação na sociedade. Isto tudo tem um preconceito tão grande. Começa a trabalhar com imagens, manda isso para casa, para ver como isso vai voltar para a escola. Qual o problema que a escola vai criar na verdade para ela, de divulgar, de trabalhar isso? Então, trabalhar a diferença tem que ser uma coisa muito sutil, pisar em ovos, ter muito cuidado e não esquecer do outro. Por que essa política de ensino posta é a de se pegar, às vezes, tentando trazer a pessoa para o quadrado de volta. Volta e anda direito igual homem. Então, a gente tem esta relação. (Narrativa da personagem V)

Mesmo diante de uma forma-homem que cria rostos padronizados para alunos e professores, a docência denuncia o corpo que não aguenta e, por consequência, tenta resistir e inventar novas possibilidades de expressão para a vida pelo traçado de linhas de fuga da forma-homem, ao buscar no próprio corpo o que lhe é mais característico: a possibilidade de afetar e ser afetado pelas múltiplas forças que compõem o mundo: as niilistas e as de vontade de potência.

Afetos e afecções capazes de efetuar subversões à forma e tecer outros encontros de corpos, pois, ao se encontrar com a alteridade, com as diferentes experiências, o homem pode, no movimento de dobras, nas fissuras encontradas, expandir os modos de existência pelo aumento da potência de agir “[...] rejeitando aquelas que o ameaçam em demasia” (PELBART, 2011, p. 46).

Eu sempre fui muito aberta para isso, aliás, até mal entendida por conta da minha abertura, e em alguns momentos fui tachada como isso, como aquilo... Entendeu? Em etapas da minha vida por conta da forma como eu sempre falei a respeito do assunto. E é até engraçado, eu falo em forma de provocação, porque se eu falo exatamente o que eu penso sobre isso, as pessoas vão se desconjurar... Porque eu não tenho esta visão quadradinha igual o pessoal tem, não. Eu sou moldada desta forma, eu ajo na minha vida privada moldadinha, mas meu pensamento sai do quadrado, não está dentro do quadrado. Eu só não consegui extrapolar esse quadradinho... mas que eu penso diferente, penso. E a gente está trabalhando isso em sala de aula, logicamente que a parte de sexualidade com os meninos pequenos a gente não abriu tanto, mas as questões mais presentes, como o bullying. (Narrativa da professora V).

A narrativa provoca o pensamento e apresenta imagens dentro de imagens, as imagens-espelho que, num duplo jogo, reflete o tempo diretamente, constituindo as mais belas imagens-tempo e o jorro da vida (DELEUZE, 2007). Traz as forças que fazem circular o poder de sujeição e as contra-efetuações do poder como modo de uma ‘resistência não vampirizada’ (PELBART, 2011). Deixa fluir o deslizamento

virtual-atual das imagens-fixas e das imagens-invenção como possibilidade de, ao mesmo tempo, ser moldado e também rejeitar a forma-homem, a imagem-ROSTO-formação, de maneira a não deixar que o pensamento seja esvaziado de sentido pela lógica capital de produção do desejo.

Uma resistência que não apenas se opõe a um estado de coisas, mas que, como efeito de superfície, vai se constituindo nas brechas deixadas pelas estratificações, nos intervalos entre as imagens-movimento (imagem-percepção, imagem-ação, imagem-afecção (DELEUZE, 2007)), como um modo de posicionamento prático e político de afirmação de outros sentidos cognitivos, afetivos, linguísticos, econômicos, culturais e sociais.

A potência da narrativa está na possibilidade de entender a formação docente como processos de subjetivação deslizantes, sem afirmar a dicotomia entre molaridade e linha de fuga, mas sugerindo que no imbricamento das formas e das forças, novos pensamentos e ações pedagógicas podem abrir o campo de uma vida para outros modos de existir na docência, ao deformar a forma e a formação. Fazer o pensamento extrapolar o quadrado, significa nomadizar os processos formativos para além da afirmação de identidades e de rostos que paralisam e/ou automatizam a afecção dos corpos.

Deformar as imagens-fixas-formação tem a ver com potencializar as experiências, com a percepção de outras imagens. Deformar, aqui, não se associa à ideia de materialização da violência, da hierarquia, do poder, da 'diminuição da potência de agir' coletivamente (CARVALHO, 2009) e da instalação do microfascismo no cotidiano da escola, mesmo que essas ideias sejam, em muitos casos, defendidas pelas diversas maneiras de estratificação da docência. Deformar tem a ver com o aprendizado inventivo, que só se torna possível ao se experienciar, pelo pensamento, outros processos de ensino e de subjetivação.

Quando a gente fala assim: eu tenho que retirar tudo, começar do zero, aí eu acho que fica no campo do impossível, eu prefiro pensar que a gente não precisa, ninguém vai conseguir tirar tudo, mas que a gente pode abrir a mente. (Narrativa da personagem C).

Deformar é seguir os passos errantes dos nômades que, ao mesmo tempo em que caminham, apagam seus rastros. É diluir as fronteiras e dissolver as imagens que aprisionam o pensamento. Formação-nômade, “[...] que se distingue do modo de

pensar dominante, agente político – aquele que age – que remete a um desejo intenso de transgredir as fronteiras e estender os limites, tornando-os “terra de ninguém” (LINS, 2014, p. 140).

Criar uma vida nômade por entre a vida nua. Deformar as formas-ROSTO-formação e fugir das representações e dos clichês. Buscar na forma-animal as forças não humanas em seus devires, outras imagens para o processo de constituir-se no território-escola.

5.2 IMAGENS-(DE)FORMAÇÃO DE UM CORPO BIOPOTENTE NOS ENCONTROS COM PROFESSORES

O corpo orgânico não aguenta mais. Cheio de identidade, de desejos fabricados, de substantivos, rostos, (re)territorializações, repetições mecânicas, regras coercitivas e utilitaristas, pede socorro: “Um pouco de possível senão eu sufoco” (DELEUZE, 1992).

‘Um pouco de possível’ desfigura esse corpo-prisão. Quer em sua mistura desterritorializá-lo para não servir ainda mais aos interesses do biopoder, da dominação da vida das populações, mas decompor sua molaridade em prol de uma imagem-tempo, de um tempo puro que faz do possível uma biopotência, uma potência de vida da multidão que não se deixa representar e, que para Pelbart (2011), se constitui pelo poder comum de agir.

Poder comum de diluir os contornos da rostidade que tentam padronizar, aprisionar e instituir uma formação individualizada e, ao mesmo tempo, compor outras imagens para os encontros de corpos dos professores no cotidiano escolar. Imagens-(de)formação ou de “[...] potências de vidas que precisam de um corpo-sem-órgãos para se experimentar” (PELBART, 2011, p. 47).

E que relações se pode estabelecer entre um corpo-sem-órgãos (CsO) e a composição imagens-(de)formativas, não emolduradas pela racionalidade moderna?

Uma relação que considera, segundo Rodrigues (2011, p. 108), a “[...] liberdade, correr em devir, encontrar potência em meio aos estratos e linhas que territorializam a educação para se constituir de modos diferenciados”.

O deslizamento de imagens-(de)formação docente está associado à constituição de *praticaspolíticas* comuns, entre as quais “[...] dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, pp. 08-09).

Práticas e políticas de formação de professores que se figuram como um corpo biopotente, sem estruturas e identidades, um Corpo sem Orgãos (CsO) que nunca está pronto, acabado, não se limita às pré-determinações e ao primado normativo dos métodos avaliativos da eficiência, da competição, da desigualdade, das hierarquizações, das pressões psicológicas e físicas.

Imagens de um corpo que se faz e desfaz incessantemente e, que no encontro com professores que se lançam a tecer conversas sobre “Gênero e sexualidade nas escolas”, pela provocação das imagens cinema de “Minha vida de João”, desafiam outras composições de pensamento a balançarem as estruturas que objetivam a eliminação do outro.

O vídeo mostra um pouco do que eu vivo em casa, meu marido vive pegando no meu pé, por que eu tenho um filho de 2 anos que fica calçando meu sapato e ele fica dizendo: Tira este sapato, não deixa de jeito nenhum... olha este menino! Você está vendo, né? Aí toda hora ele pedia: ele está com o sapato, ele está pegando o batom... Tá demais... (Narrativa da personagem C).

Que é o que a gente vai vendo, o que a sociedade está produzindo, e a gente é pressionada também. Se você se coloca ou não se coloca contra isso? (Narrativa da personagem A).

Na minha opinião, é muito difícil para o professor aceitar interferir nestas opções sexuais exatamente por causa da religião. Fui na Pedra da Cebola à tarde e tinha dois rapazinhos se beijando, aí a menininha olhou para mim e disse: “Tia, olha o homem está beijando na boca do outro! Nossa, que horror! Deus não gosta disso não!”. Eu travei na hora, o que que eu faço para responder essa menina de sete anos? Eu imaginei que se fosse com a minha filha seria muito mais fácil. Como que você vai falar para ela que aquilo ali é normal, entendeu? É uma situação bem complicada e que, às vezes, o professor fala na visão dele, mas não sabe qual é a visão da família, a visão daquela criança... É um assunto bem crítico para ser tratado numa escola (Narrativa da personagem C).

As narrativas fazem deslizar algumas imagens que inquietam e incomodam os docentes, levando-os a questionarem, assim como o fez Foucault: Como nos constituímos no que somos? Potencializando o pensamento a perguntar ainda mais: Como nos constituímos no que somos e atuamos na constituição do que os outros são nos cotidianos escolares?

Questões como essas são capazes de inquirir as pressões que os processos de exclusão impõem à sociedade. Imagens do machismo na figura do marido, da demonização do outro pela religião são evidenciadas pelas redes de conversações como entraves para o processo de formação docente e para suas práticas pedagógicas.

Questões e imagens que disparam as narrativas dos docentes e a sua potência cristalina, pois portam faces da vivência de um controle/poder sobre a vida também na escola, e que tenta se opor à potência de uma vida que se hibridiza, desliza e cria condições para resistir ao nihilismo em sua vontade de morte.

As dobras que uma vida é capaz de sofrer são múltiplas e efêmeras e, implicados na constituição dessas dobras, os docentes vão mostrando outras faces do cristal em suas conversas. Biopotencializam os movimentos de formação ao (de)formar os engessamentos, ao conversar sobre as diferenças nas práticas educativas e ao trazer para a escola um debate como o fez Pelbart (2011, p. 134), a partir de Deleuze, considerando que “[...] a vida ela mesma tornou-se um campo de batalha (ponto de incidência do poder, em toda sua amplitude biotecnológica ou militar, ou diferentemente, âncora da resistência, potência de variação das formas de vida”.

Essa necessidade de discutir o assunto, o grupo já percebeu isso e é uma situação que nós vivenciamos aqui, a questão do bullying, do preconceito. Logicamente que a gente vai falar do nosso lugar, cheio dos preconceitos... que está em nós, da nossa própria vivência e que já foi reproduzida dentro da nossa criação. E aí, nós temos o nosso projeto institucional que está colocado a necessidade de se trabalhar essas questões (Narrativa da personagem C).

A questão que se coloca é aquela coisa do respeito. Não é a tolerância. Não é eu te tolero, mas eu te respeito. É o respeito de trabalho, na minha vida privada, é o respeito com as crianças, é o respeito com os adultos. A palavra é respeito. O que tange a qualquer situação. A questão da educação especial, a questão da homossexualidade, a questão do negro, da raça (Narrativa da personagem D).

Narrativas de imagens-(de)formação que se cunham entre as formas e fluxos escolares mostram que os professores compreendem as dificuldades de constituição

e de promover ações educativas de ordem política diferente da do biopoder imposto. Entretanto, importa ressaltar que os docentes afirmam uma vontade de potência que lança questões referentes às mais variadas práticas de exclusão e invisibilidade do outro.

Ao apontar para as dificuldades que encontram em meio a seus próprios preconceitos e cobranças sociais, os professores indicam sua condição humana, ou melhor, “demasiadamente humana” (NIESCHTZE, 2000). Não se pretendem a uma forma-Deus, que reivindica para si a condição moral de portador de uma verdade, mas sim, a possibilidade de responder e reexistir de forma intensiva.

Lançam-se a apostas mais éticas e políticas de afirmação de uma vida que se desenha perambulando pelas paisagens de experimentações, que aprendem e ensinam coisas de outra ordem, e vão ao encontro da tessitura de “[...] uma forma-vida sem forma e, precisamente, sem sede de forma, sem sede de verdade, sem sede de julgar ou ser julgado” (PELBART, 2011, p. 51).

Mesmo entendendo que as imagens-(de)formação se constituem com um CsO, no qual coexistem conjuntos de práticas que lutam pelo poder sobre a vida e tentam agenciá-la pela maquinaria capitalista, as redes de conversações entre/com os professores biopotencializam o encontro de corpos pela abertura ao devir, a ser verbo, ou no sentido deleuziano, ser “[...] não mais estado de coisas ou misturas no fundo dos corpos, mas acontecimentos incorporais na superfície, que resultam destas misturas” (DELEUZE, 2011, p. 7).

As imagens-(de)formação que se convida a pensar e a cartografar nos cotidianos escolares são, portanto, as que põem a movimentar o pensamento, as que se entregam ao devir, ao delírio e as que se deixam ‘verbear’-fabular como uma criança poetizada por Manoel de Barros (2001, p. 15) em:

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá,
Onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
Funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo,*

ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta,

que é a voz

De fazer nascimentos-

O verbo tem que pegar delírio.

“Mas o que queremos dizer por “crescer”, “diminuir”, “avermelhar”, “verdejar”, “cortar”, “ser cortado”, [**“escutar a cor dos passarinhos”**] (DELEUZE, 2011, p. 06)”?

Que o entendimento empreendido pela presente pesquisa, quanto ao que se concebe como formação continuada de professores, perpassa pelo respeito e valorização da vida como um constante movimento de fabular as imagens, fazê-las delirar para, desse modo, transmutar a formação e, na superfície das relações e das imagens da docência, sentir a impassividade da vida. Devir. Conceber a formação como sendo capaz de devir, de forjar linhas criativas e ‘verbejantes’, de dotar os processos de subjetivação de experiências e de acontecimentos que biopotencializam os encontros dos corpos, dos que aprendem e ensinam, possibilitando assim, questionar como nos tornamos o que somos.

6 CINEMA E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: IMAGENS ENTRE A VARIAÇÃO UNIVERSAL E O JORRO DO TEMPO

O cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo

Gilles Deleuze

O presente capítulo insere-se como parte integrante do *pensamentopesquisa* desenhado nesta tese, ao expor como intencionalidade a cartografia dos efeitos das imagens cinema nos modos de formação e deformação contínua de professores em redes de conversações na escola. Com esse intuito, foram mobilizados, principalmente, os conceitos de Deleuze (2007; 2011), Guéron (2011) e Sauvagnargues (2009).

Imbricar-se nessa cartografia exigiu o deslizamento pelo paradoxo presente entre as imagens-movimento e as imagens-tempo nos modos pelos quais Deleuze (2011, p. 01) afirma ser potente, já que o paradoxo comporta tanto o tempo em sua cronologia, como em sua duração: “[...] o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo”.

Os efeitos provocados pelas imagens cinema, numa relação paradoxal, escapavam e remetiam à composição de outros sentidos, pensamentos e mundos criados para “[...] expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (ROLNIK, 2007, p. 23).

Um processo de cartografia de acompanhamento das paisagens se formava e se desmantelava pelos cristais de tempo vivido na escola, movendo-se entre a variação universal das imagens cinematográficas e das imagens da escola, deixando-se afetar, enquadrando um corpo sensível, promovendo um corte possível entre as imagens que permitem dobrar-se e tornar-se outro, retomando a variação universal, num constante movimento-tempo de uma vida.

Os efeitos das imagens cinema nas redes de conversações com e entre professores em formação continuada expressavam, paradoxalmente, a denúncia dos dogmatismos, dos *clichês* escolas, mas, da mesma maneira, portavam enunciações de acontecimentos e a explosão de outros sentidos para os processos de formação.

Esses efeitos se produzem quando o cinema provoca, no caso da formação docente, a capacidade de revelar e desconstruir os clichês. Quando se torna possível o rompimento do vínculo sensório-motor que remete a percepção à ação, automaticamente. Guéron (2011) ressalta a importância desse processo, ao dizer que as imagens-movimento que apareciam ligadas a uma narrativa, contando a trajetória percorrida pelos personagens dos filmes (ou da escola), passavam pelo rompimento do arco sensório-motor, ao trazer uma imagem-tempo, na qual a imagem rompe com a dependência das histórias, organizadamente fechadas, trazendo outros sentidos possíveis.

Entretanto, cabe destacar que as paisagens produzidas pelas narrativas dos professores e provocadas pelas imagens cinema, não são capazes de definir a superioridade entre as imagens (movimento-tempo), nem uma sucessão entre elas, apenas dá a ver “[...] as possibilidades de relação entre as partes, o sentimento e o todo, coexistência do real e do virtual” (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 64).

Importou, desse modo, nessa cartografia, conhecer os mecanismos sensório-motores que automatizam o pensamento pelas denúncias dos dogmatismos como possíveis modos de perfurar os clichês; os enquadramentos e a formação de um corpo sensível para a formação docente; os cristais de tempo produzidos pelos encontros com o outro do pensamento.

Assim, as imagens cinema potencializam as redes de conversações com os professores e se misturam às imagens da escola, pois o “[...] cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo” (DELEUZE, 2007, p. 87). Um mundo que desliza pela variação universal das imagens e pelo jorro do tempo de uma vida, permitindo pensar por imagens-movimento-tempo os processos de formação continuada com professores.

6.1 CINEFORMAÇÃO DOCENTE E O ROMPIMENTO DO ARCO SENSÓRIO-MOTOR: 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 e deformação 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”²⁹. 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 se fecham num mundo sem saída para forçá-los a se abrir em outras perspectivas, quando os clichês são desconstruídos” (GUÉRON, 2011, p. 24).

²⁹ 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. Fonte: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/47245/resenha-do-filme-como-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial#ixzz3f2rHXXFb>>.





Imagem 16: Compilado de imagens do filme “Como estrelas na Terra”
 Fonte : <<https://www.youtube.com/watch?v=b6J0CCuA11w>>. Acesso: 18-03-2014.

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. Convidam a embarcar nesse “carrossel”³⁰ de *pensamentos clichês*, “no qual o mundo faz de conta e a Terra é quase céu”³¹. 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-apresentar 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

³⁰ **Carrusel** (no Brasil, **Carrossel**) é uma telenovela mexicana de 375 capítulos, produzida pela Rede Televisa, em 1989, transmitida no Brasil pela emissora SBT e reprisada por várias vezes. Atualmente, conta com uma versão brasileira.

³¹ Essa frase marca o lema da telenovela Carrossel.

“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: “*Eu acho que ele é bem direcionador, que dá um esteriótipo de professor*” ou “*Como um conto de fadas. Talvez, com uma professora estereotipada*”, 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.

Diante dessas narrativas é pertinente indagar: É possível então um único modo de estar professor? Temos a mesma condição de existência e de experiências? Os sentidos de ensinar são os mesmos para todos os educadores? É ainda possível uma identidade docente? Quantas imagens são possíveis nos processos de formação dos professores? Imagens-tempo ou apenas imagens-clichês?

Sobre as imagens e os clichês contidos na produção da docência, a personagem-escola segue dizendo:

Ela (professora Helena) é aquela professora doce que todos os alunos adoram, idolatram e que a gente não vê dando aula, nem tendo os embates que a gente tem. É pra gente saber o prazer que tem. A novela só passa o prazer da missão do professor, aí você olha assim: eu entro aqui todo dia bonita e cheirosa e saio sempre com os cabelos lá em cima. Então é assim, a professora Helena não, ela entra

e sai de cena sempre arrumadinha com muita facilidade coloca as crianças no lugar e as crianças acham aquilo totalmente lindo. (Narrativa da personagem X).



Imagem 17: Professora Helena da versão mexicana (esquerda) e brasileira (direita)
 Fonte: <<http://www.i9artigos.com.br/carrossel-personagens-do-elenco>>. Acesso em 13/10/2014³².

Essa imagem-clichê, contida na figura da “professora Helena”, 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 pétrea, 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 a docente 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 em que se “faz de conta que a vida é quase céu” 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

³² Imagem da professora Helena da versão mexicana disponível em: <http://alfarrabiodomeucoracao.blogspot.com.br/2011_09_01_archive.html>. Acesso em 13/10/2014. Imagem da professora Helena da versão brasileira disponível em: <<http://www.i9artigos.com.br/carrossel-personagens-do-elenco>>. Acesso em 13/10/2014.

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.

A verdade que tem importado é a que se tem “x” números de alunos matriculados por turma, por turno, por ano. Que o sistema de educação é misericordioso e oferece merenda escolar. Nos flash-backs da pesquisa, foi possível registrar em diário de campo e buscar nas zonas de lembranças, as vozes docentes, durante as formações continuadas, a denunciar mais e mais clichês:

[...] a colação que era oferecida pela prefeitura foi retirada, nossos alunos chegam no turno vespertino e, com muitos, divido meu pacote de biscoito, pois estão com fome. Antes não tinham o que comer e encontravam na escola a merenda, mas agora só come uns biscoitinhos e suco, como vão aprender com fome? Mas quando os professores denunciaram nas paralisações que as escolas estavam sofrendo com a redução da merenda escolar, vimos a secretária de Educação de Vitória anunciar nos telejornais que nossa merenda era referência nacional. Como pode isso? Como a população pode acreditar nisso? (Narrativa da personagem B).

Cinescola-verdade e os clichês em cena: “Alunos da rede municipal contam com alimentação balanceada³³”, um *ClichêMerendaPropraganda* que encobre os sentidos de sua distribuição nas escolas: O que pode um corpo com fome? O que pode uma merenda balanceada se o aluno permanece muito tempo com fome na escola?

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 *ClichêProfessoraHelena*, *ClichêMerendaPropraganda* e tantos outros.

³³ Manchete retirada do site da Prefeitura Municipal de Vitória: Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=alimentacao>>. Acesso em 26/12/2013.

A história da profissão docente é agenciada por esquemas sensório-motores que criam imagens de missão e não de profissionalização do professor. Clichês que muitas vezes ganham força e são sustentados pelos/nos processos de formação continuada com professores, nos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino, nas regulamentações e legislações que tratam da educação e que acabam por naturalizar ações para professores e alunos como algo pré-determinado, formatado, produzindo imagens-metáforas.

Essas são imagens que, para Deleuze (2007), justificam o bem e o mal, ou melhor, afirmam a verdade. Em nosso caso, as imagens-metáfora ou os *pensamentos clichês* anunciam que não vivemos uma civilização da imagem, mas sim 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.

Essa forma de perceber engana a todo tempo, como narra a personagem D “[...] *nos traem pelos dois lados da escola, tanto dos discípulos, quanto dos docentes*”. Agencia os professores e os alunos. Organiza os sentidos, molarizando a vida escolar e encobrendo os interesses econômicos e políticos que aparecem como burocratização do trabalho pedagógico, falta de tempo para o planejamento das atividades educativas, falta de espaços para a experimentação, como rotina de horas-aulas de um calendário escolar que não dialoga e se ocupa com a qualidade dos momentos de aprendizagem.

As narrativas sobre o que os alunos 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. Assim, Deleuze (2007, p.32) argumenta que:

Por um lado, a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo o que há na imagem, porque ela é feita para isso (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...) civilização da imagem? Na verdade uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem esta sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir: a importância de ser tornar visionário ou vidente.

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 *Clichê Alunos Homogêneos Tranquilos*, *Clichê Escola Adaptada*, *Clichê Novas Tecnologias*, 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.

Destaca que, diante da imponência da civilização do clichê, se faz necessário pensar em forças que não permitam cair na condição de clichês e acabar produzindo novas imagens-metáforas.

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).

Os professores, em sua grande maioria, ressaltam a relação entre causa e efeito nos processos de ensino e aprendizagem, na qual as imagens criadas, tanto as expostas pelo filme exibido quanto as que circulam na sociedade, são as de professores “vocacionados” para ensinar e a da “obediência” dos alunos para aprender.

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.

A esse respeito, Gallo (2012a, p. 212) diz, a partir da análise tecida por Guattari, que “[...] a sociedade territorializa os indivíduos: oferece um território dentro do qual eles podem viver, construir relações, produzir – tanto a nível material quanto no nível desejante -, onde tudo é possível”.

O autor toma as contribuições de Guattari sobre os processos de subjetivação e ajuda a problematizar o campo da formação continuada vendo-o como uma fábrica, onde se está o tempo todo produzindo e sendo produzido pela relação de dobra; pela relação do de fora no de dentro, na mesma medida que o de dentro se dobra no de fora. Desse modo, a produção do desejo vai definindo os papéis sociais tanto do professor (preparado, bondoso) quando do aluno (quietinho, prontos, obedientes, que aprendam tudo, curiosos, motivados), o que materializa nos processos de formação docente uma produção de subjetividade vinculada à vontade de verdade.

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 alunos ali vão à busca de aprender, como ressalta uma professora: *"Acredito que os alunos 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.

Deleuze chama a atenção para o entendimento de que as imagens, tanto as do cinema quanto as da docência-escola, possam deslizar para além da fixação em personagens (professores, alunos, sistema de educação), ou da câmera (olho do pesquisador) que tenta captar seus movimentos. O que realmente importa para Deleuze (2007, p. 33) é "[...] *juntar*, à imagem ótico-sonora, forças imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital".

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.

Desse modo, os docentes não apenas perfuram os clichês com denúncias, mas também pincelam um quadro sem moldura. Fazem um corte sensível entre as imagens clichêizadas pelo pensamento dogmático, afrouxando o automatismo do pensar. Deixam transparecer linhas de afetos, as quais Deleuze (2003) conecta com a heterogeneidade dos signos como relação (objeto de aprendizagem temporal), que traz à tona a condição da diferença para que a aprendizagem ocorra, fazendo desmoronar o mundo das representações e recognições.

O aprender passa a ser considerado como algo que não pode estar desvinculado do processo de afecção dos corpos e a afecção está relacionada com o trabalho produzido nas salas de aulas, nos encontros vividos nos diversos espaços e tempos escolares. Nesse caso, Deleuze (2003, p. 270) contribui ainda mais, quando argumenta que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...]. O aprendizado do pensar está imerso, portanto, numa caótica de encontros que abalam inicialmente a sensibilidade”.

Nesse processo de afecção ou de abalo da sensibilidade, também é possível se remeter ao que Corazza (2008) chama de 'a mobilização perpétua do real', que no jogo das experimentações cria consistência para que o plano de imanência não permita que o professor se detenha no jogo de sua própria proliferação.

A mobilização perpétua do real e a fuga da proliferação das imagens estão relacionadas com as especificações da imagem-movimento. Dito de outro modo, para mobilizar o real para além do automatismo, é preciso entender que, pelos intervalos presentes na imagem-movimento e em suas distintas imagens, surgem possibilidades de outras experimentações. Deleuze (2007, p. 42), esclarece que:

[...] a imagem-movimento comporta intervalos: se a relacionarmos com um intervalo, aparecem espécies distintas de imagens, com signos pelos quais elas se compõem, cada uma em si mesma e umas às outras (como a imagem-percepção numa extremidade do intervalo, a imagem-ação na outra extremidade, a imagem-afecção no próprio intervalo).

Compreendendo as especificações da imagem-movimento, Deleuze (2007) vai além, ao dizer que pelas imagens-afecção se pode afrouxar o encadeamento sensório-motor que tende a fazer proliferar discursos, conceitos idealizados, estigmas e clichês. Segundo o autor, pelas imagens-afecção, dobras de sujeição permitem que outras imagens do pensamento se movimentem em direção à experimentação de um tempo puro, cristalino, permeado por signos óticos e sonoros puros, ocasionando outra condição de existência mais ética e estética.

O afrouxamento ou o rompimento do arco sensório-motor ou da imagem-movimento ocorre, conforme Deleuze, quando os intervalos na imagem não mais remetem uma imagem especificada (imagem-percepção, imagem-ação e imagem-afecção) a outra, mas, sim, quando nesses intervalos se faz aparecer outra imagem que não a imagem-movimento. O autor vai 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 alunos 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 com as crianças, não é? Se eu não gosto de, então fica difícil. Afeto e conhecimento”.

Nesse sentido, a *personagem A*, destaca que:

“[...] as crianças são assim como a que aparece no filme, esperam receber afeto, querem se sentir amadas e possuem o desejo de aprender muitas coisas: aprender a ler e a escrever”.

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 alunos 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 alunos 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 esteriótipos 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 *imagens narrativas* 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 *imagens narrativas* sensíveis. Afrouxam o arco sensório-motor. Perfuram os clichês e permitem que imagens sensíveis vislumbrem, no jorro do tempo, um plano de composição.

O que jorra nas *imagens narrativas* é o tempo como duração, um tempo de composição com o outro, tempo de encontros. Alunos desejam compor com os professores, com

outros alunos, com os conhecimentos, com a escola outros modos de poder, de resistir, de inventar e de serem falsificadores de suas próprias histórias.

É assim, segundo Rolnik (2007, p. 31), que os afetos “[...] ganham espessura de real quando se efetuem”. Dito de outro modo, as imagens cinematográficas e as *imagensnarrativas* de professores em formação e deformação contínua perfuram o campo das práticas discursivas e buscam afetar-se com a produção de imagens-sensíveis que duram e perduram no tempo escolar vivido, provocando a desterritorialização no campo do desejo educativo.

As redes de conversações docentes indicam que as intensidades que emergem nas afecções e nos encontros dos corpos de alunos e professores só se materializam como sentidos cognitivos pelo agenciamento do desejo de outras sensações, de criar novas imagens e, também, se perceber enquanto sujeitos produtores de saberes e fazeres e poderes; não apenas espectadores do filme-escola, do CINESCOLA-CLICHÊ, mas personagens falsificadores da narrativa linear de educação, que se recriam pela vontade de poder ser-com o “outro”.

6.2 ENQUADRAMENTOS PELO CINEMA DE UM CORPO SENSÍVEL QUE EMERGE ENTRE AS IMAGENS ESCOLA: O QUE OS ALUNOS ESPERAM DA ESCOLA E DE NÓS PROFESSORES?

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, câmera-pesquisa, 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 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 (2012a), 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, 2012a, 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 alunos 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 sensório-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 infância, 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 praticados³⁴ 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

³⁴ As imagens escola apresentadas nesse acompanhamento se reportam à duração do tempo do recreio, não por considerá-lo como um espaçotempo apenas de invenção e a sala de aula como lugar de reconhecimento, mas pelas possibilidades de acessar aos movimentos dos corpos no recreio, já que as salas de aula mantinham suas portas fechadas.

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, 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 professores a organizar a 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).



Imagem 18: Fila da merenda
Fonte: Arquivo pessoal.

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, brincar com brinquedos, brincar com colegas. Explodem a cronologia do curto tempo de um simples recreio.

Ao percorrer os espaços praticados pelas crianças 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 brincar na hora do recreio, eles querem aproveitar cada segundo e, 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 brincadeiras de encaixe e jogos, pátio externo com cordas, que só pode ser utilizado por crianças dos primeiros e segundos anos e, quadra coberta com bolas, que só pode ser utilizada por crianças dos terceiros e quartos anos. 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-criança que falta na composição espaço-temporal do cinescola.

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).



Imagem 19: Encontros de recreio com o tempo do brincar
Fonte: Arquivo pessoal.

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 das crianças e adultos a saltarem, sorrirem, gritarem e cantarem. 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 20: Compilado de imagens das atitudes do corpo
Fonte: Arquivo pessoal.

Cristaliza-se o encontro com o outro do pensamento (bolas, cordas, tabuleiros de jogos, blocos de montar, refeição, colegas, quadras, pátios, bancos). O corpo liberta signos óticos e sonoros que trazem a violência para o pensamento. Os alunos já não podem mais esperar e desejam encontrar uma escola previamente colorida e professores estereotipados como os dos contos de fadas descritos pelos docentes. A violência sofrida pelo pensamento faz emergir um povo-criança, de que tem falta o cinescola.

O cinema do corpo, o cinescola e a arte cinematográfica, de modo geral, são convidados a se envolver com esse povo-criança 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-criança 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-criança 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. São imagens mudas de crianças a criarem um modo de ser e de estar na escola. Comunicando-se pelo corpo, exprimindo a coreografia de uma brincadeira de imitação que mais configura uma busca por seguir os passos nômades de um povo-criança que se reinventa e inventa modos de existir. São crianças do 1º ano do ensino fundamental que, ao seguirem as regras das escolas, não ousam habitar o espaço da quadra; limitam-se ao pátio externo e 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 crianças a inventarem seus processos aprendentes com o outro.



Imagem 21: Compilado de imagens mudas de recreio
Fonte: Arquivo pessoal.

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 das brincadeiras, 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 colorida 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...

Merenda escolar...



e...

Regras...



e...

Tempo cronológico e...

Conversas...



e...

Músicas...



e...

Afetos...



e...

Aprendizagens...



e...

Vidas...

e...

Fabulações...



Imagem 22: Compilado de imagens-composição
Fonte: Arquivo pessoal.

Imagens de um tempo possível. Imagens de um povo-criança 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.

Ao pensar as imagens da escola procedendo como imagens cinema, Deleuze (2007, p. 289) contribui para pensar na potência da ruptura do vínculo sensório-motor ao dizer que:

[...] não afeta apenas o ato da fala que se encurva, se escava, e no qual agora a voz só remete a si mesma e a outras vozes. Afeta também a imagem visual, que revela agora espaços quaisquer, espaços vazios ou desconectados, característico do cinema moderno.

Desse modo, a ruptura da imagem-movimento, que tenta fixar o que os alunos 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.

6.3 CRISTAIS DE TEMPO: VIR-ATUALIZAÇÕES FORMATIVAS NO ENCONTRO COM O “OUTRO” DO PENSAMENTO

Ao discutir sobre as imagens cinema, Deleuze (2007) dizia que desde cedo se procurava circuitos cada vez maiores que fossem capazes de unir uma imagem atual a imagens-lembranças, imagens-sonho e imagens-mundo. Porém, a partir das teorizações de Bergson, o autor indagava: Não seria preciso contrair, em vez de dilatar a imagem? Procurar um menor circuito que fosse limite interior aos outros? Procurar um circuito capaz de colar a imagem atual a um tipo de duplo correspondente?

Ao fazer a análise de diversos filmes, Deleuze (2007) destacava que em muitos, ao evocarem os circuitos da lembrança, acabavam se remetendo e repousando em circuitos menores. Essas análises ajudaram-no a tecer teorizações, afirmando, assim como Bergson, que a “[...] própria imagem atual tem uma imagem virtual que a ela corresponde, como um duplo ou reflexo. [...]. Há uma formação de uma imagem bifacial, atual e virtual” (DELEUZE, 2007, pp. 87-88).

O circuito atual-virtual passa a ser vislumbrado como uma imagem especular, como um espelho no qual as imagens se proliferam, tornando-se umas nas outras ao mesmo tempo, fazendo o jorro do tempo e da vida em sua diferenciação. A esse movimento

coalescente e incessante, Deleuze e Bergson consideraram como formação de cristais, quando uma imagem atual, separada de seu prolongamento motor, cristaliza com sua própria imagem virtual, constituindo uma imagem-cristal.

Esse circuito menor (atual-virtual), limite para acionar outros circuitos mais complexos do pensamento e com grande importância para a percepção de um tempo que se apresenta de forma direta e pura, inquieta o pensamento e pesquisa a problematizar ainda mais sobre o movimento do pensamento dos docentes, a partir dos efeitos das imagens cinema nas redes de conversações com professores em formação e deformação contínua.

Já que as imagens deslizam umas sobre as outras, refletindo em todas as suas faces, e havendo uma “[...] indiscernibilidade do real e do imaginário, ou do presente e do passado, do atual e do virtual [...]” (DELEUZE, 2007, p. 89), como um duplo movimento de liberação e de captura, tornou-se necessário seguir as linhas que desenhavam as imagens-cristal, os encontros que perfuravam o prolongamento motor e nele entravam, saindo de si imagens ou realidades. A cartografia buscou percorrer a superfície dos encontros estabelecidos entre as imagens cinema e as imagens das redes de conversações com professores em formação continuada, para conhecer que vir-atualizações formativas são possíveis no encontro com o “outro” do pensamento.

Em muitos dos momentos experienciados pela interseção entre cinema e formação continuada na Escola “Da Ilha”, os professores mobilizavam as imagens dos filmes, tomavam-nas por uma relação especular ou relação de troca, na qual personagens-professores se imbricavam numa indiscernibilidade entre imagens virtuais e atuais. A esse respeito, Deleuze (2007, p. 89) ressalta que “quando as imagens virtuais assim proliferam, o seu conjunto absorve toda a atualidade da personagem, ao mesmo tempo que a personagem já não passa de uma virtualidade entre outras”.

Nesse sentido, foi possível perceber que entre e pelas imagens do cinema e da escola os professores faziam denúncia, quebravam clichês, como, também, eram capturados por outras imagens-moral. O cinema, como gostava de dizer Deleuze, não apenas apresentava imagens, mas as cercava com um mundo. E esse mundo era o da docência e da escola.

Assim, uma das apostas foi a de incomodar o pensamento dos professores com imagens de um mundo que os cercam. Violentar o pensamento por meio de imagens-movimento, com intuito de esgarçar o arco sensório-motor, os automatismos, fazer denúncia e quebra de clichês, assim como mover-se em meio às imagens-tempo do cinema para experimentar o jorro da vida em vias de diferenciação.

Importava conhecer as faces da imagem-cristal. Cartografar os movimentos do pensamento nas redes de conversações com professores em formação continuada e perceber a face límpida (visível) e a opaca (invisível) das imagens escola, provocadas pelas imagens cinematográficas dos filmes de curta metragem: *A ilha*, *Cuerdas* e *Balão Vermelho*.

Quando a imagem virtual se torna atual, então é visível e límpida, como um espelho ou na solidez do cristal terminado. Mas a imagem atual também se torna virtual, por seu lado, remetida a outra parte, invisível, opaca e tenebrosa, como um cristal que mal foi retirado da terra. O par atual-virtual se prolonga, pois, imediatamente em opaco-límpido, expressão de sua troca (DELEUZE, 2007, p. 90).

A partir dessas concepções, as imagens dos três filmes se entrelaçaram às redes de conversações com professores, imbricadamente, formando imagens-cristal, as quais seus espelhos tomavam a atualidade dos docentes e da escola que, conseqüentemente, encontravam suas imagens virtuais correspondentes.

6.3.1 Duplo-Cuerdas... *imagensnarrativas límpidas e opacas*

As imagens cinema do curta-metragem "Cuerdas"³⁵ (em Português, "Cordas") foram mobilizadas durante uma rede de conversações com professores. A narrativa do filme gira em torno das relações produzidas por duas crianças em condições físicas existenciais diversas, mas que descobrem ser possível tecer uma relação de aprendizagem diferencial.

³⁵ Filme que ganhou o Prémio Goya 2014, na categoria de "melhor curta-metragem de animação", inspiradas nos filhos do seu criador, Pedro Solís, que tem uma filha muito ligada ao irmão com paralisia cerebral.



Imagem 23: Compilado de imagens do filme “Cuerdas”.
 Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=tjDfZ3h9q1c>>. Acesso em 05-04-2014.

Após a exibição, algumas questões emergiram: Em que sentido o filme provoca pensar sobre a docência nas escolas? O filme potencializa a discussão sobre a produção de conhecimentos, linguagens e os afetos na escola?

Inicialmente um silêncio ocupou a sala de reuniões. O que estariam os corpos a perceberem? Que cortes foram feitos nas imagens do filme? As percepções estariam demasiadamente rígidas ou seriam ocupadas por imagens-afecções? Que narrativas seriam enunciadas pelo encontro das imagens de *Cuerdas* com as imagens da docência e da Escola “Da Ilha”?

A imagem-silêncio, que tomara a sala, buscava um duplo correspondente entre as imagens virtuais do presente *pensamentopesquisa*. Esse era um trabalho de cartografia... que seguia os passos demarcados e também os falsificadores dos nômades que apagam seus rastros ao caminhar. Assim, a imagem-silêncio se quebra, uma voz racha as coisas e os pensamentos, e processos *narrativosimagéticos* orgânicos, juntamente com processos *narrativosimagéticos* cristalinos constituíam as

faces das imagens-cristal que emergiam nas redes de conversações com professores em formação continuada.

Fiquei muito mexida com o filme e me senti incomodada com a minha relação com os meus alunos de educação especial. Eu fiquei pensando: quando eu toco o meu aluno? Quase nunca, ou sei lá, nunca, pelo menos com esse amor e carinho todo, eu não faço. E por que isso? Por que eu não tenho amor? Acho que não, porque eu adoro trabalhar com eles, mas vejo que parece que tem um muro que distancia o professor do aluno, e os alunos ditos normais dos alunos especiais. Isso me incomodou tanto (Narrativa da personagem E).

Tá certo que é um filme, mas na realidade da escola, muitas outras coisas estão se colocando como mais importante do que você tocar o outro, não estou dizendo que são mais importantes. Quero dizer que o sistema nos cobra números, nos cobra dados, aprovação, boas notas, redução da evasão escolar, da reprovação, é isso que parece mais urgente e não a vida desses meninos que estão aqui dentro (Narrativa da personagem P).

Eu também fiquei muito mexida e pensando no que eu estou fazendo para que esses meninos e meninas tenham uma passagem de aprendizagem aqui dentro. Porque, gente, muitas vezes nós ficamos doidas por um laudo para resolver o problema da “dificuldade de aprendizagem” de algum aluno, para o comportamento “estranho” que ele tem, para justificar a minha pouca atenção, o pouco tempo que estou dando a essas crianças que parecem que estão na escola por uma obrigação legal e não porque a escola se preocupa com elas. Nossa, fiquei muito sensibilizada a pensar no que eu estou fazendo pelo outro. (Narrativa da personagem B).

As três narrativas elaboram algumas imagens do pensamento. Deslizam pela exibição da imagem atual, imagem-movimento do filme. Trazem para as conversações o que a narrativa do filme propunha como a necessidade de afetos, uma escola dogmática e o papel do professor na vida do estudante, buscando o seu duplo em suas imagens virtuais de escola e docência.

As *imagensnarrativas* se constituem como um corpo orgânico que organiza os discursos por uma lógica do desejo de docência e de escolarização, tomados como falta. Falta que deve ser suprida, preenchida com o fazer *pelo* outro. As narrativas se deixam desviar pelos automatismos perceptivos e psíquicos da imagem-movimento. Seguem a hegemonia do esquema sensório-motor, que prende a percepção aos clichês. As imagens atuais do filme se acoplam às imagens virtuais que os professores portam no sentido de afeto como falta, limitando-os a acessarem circuitos mais complexos do pensamento, ou seja, a não perceberem o desejo como uma produção tecida pelos agenciamentos coletivos de enunciação.

A narrativa orgânica, linearmente, afirma os discursos politicamente corretos e vai confirmando a força dos clichês para encobrir as percepções e sensações. As imagens que a narrativa orgânica desloca incomodam, mas ainda se mantêm na ordem do pensamento ortodoxo. O pensamento continua a proceder por reconhecimento e a repetir, mecanicamente, que algo nos falta e que devemos, como bons pensadores, buscar a verdade capaz de preencher o vazio.

O tempo da docência e da escola é percebido de forma indireta. Está submetido ao movimento de distância do professor e do aluno, ao sistema que cobra números e ao que não é feito pelo outro, que, pela vontade de bons pensadores ou de bons professores, como mostra as imagens do filme e as *imagensnarrativas* dos docentes, pode restituir uma totalidade orgânica. Dito de outro modo, pode-se “salvar” o menino com paralisia e os estudantes da Escola “Da Ilha”.

Uma imagem dogmática ou clichê em “*Cuerdas*” força o encadeamento sensório-motor a se prolongar. A imagem atual da menina encontra-se com o diferente, doa-se e faz pelo outro. Torna-se professora vocacionada. Essa imagem busca seu duplo. As imagens-lembranças dos professores, suas experiências, suas imagens-sonho e suas imagens-mundo acionam suas imagens virtuais e a narrativa orgânica tenta reconstituir uma verdade. Professores missionários, pastores que buscam em meio a seu rebanho salvar alguém de algo.

Essa imagem atualiza a imagem virtual do papel da docência e da escola. Faz surgir uma face límpida e clichê entre cinema e formação. Entretanto, como argumenta Deleuze (2007, p. 91),

[...] quanto mais a imagem virtual do papel se torna atual e límpida, mais a imagem atual do ator entra nas trevas e se faz opaca: haverá uma empresa privada do ator, uma sombria vingança, uma atividade criminosa ou justiceira singularmente obscura. E essa atividade subterrânea se libertará, se fará também visível, à medida que o papel interrompido recair no opaco.

Desse modo, as imagens não conseguem ser apenas aprisionadas pela limpidez dos clichês ou dos automatismos, pois outra face permite novos processos de atualização, ou seja, possibilita que a opacidade da vida entre em cena ao mesmo tempo que se desfigura como um corpo-imagem.

A dupla face do ator (personagens-professores) se deixa captar, instaura um circuito próprio. Busca outras formas de expressão ou o cristal e o que se vê no cristal é o jorro do tempo. Outras *imagensnarrativas* deslizam entre cinema e formação continuada com professores. Fazem girar o espelho e vibrar o cristal. Refletem novas percepções e lembranças de professores.

Bom, eu acho que no ano passado nós começamos a desenvolver aqui um processo interessante de tentar melhorar as relações interpessoais, a partir de nós professores. Porque é muito fraco e falso dizer que o problema vem dos alunos e está com eles, porque nós professores e profissionais da escola também temos que aprender a aceitar o outro. Quando nós entendemos que isso é uma questão ética e que vou carregá-la em minhas aulas e nas outras relações, eu passo a perceber também o aluno de outro jeito, falo, converso mesmo com ele e vou... trabalho isso com eles. Eu acredito que ser ético não é fácil, porque nós estamos o tempo todo encontrando um mundo que te puxa para o individualismo, para a falta de tempo, para conversar com o colega da sala do lado, e sem perceber mesmo. A cada dia entramos na nossa sala de aula, ficamos por lá quase o tempo todo, não estamos mais querendo tocar em ninguém. Às vezes é até engraçado, nem queremos falar com as pessoas, e isso é muito triste (Narrativa da personagem I).

Sabe eu estava aqui pensando no filme e nas falas de vocês. Fiquei aqui lembrando do jeito que a menina Maria acolheu o menino e do que me preocupa muitas vezes nos discursos educacionais. Por que digo isso? O filme vai retratar uma relação ética, bonita, onde a menina não olha para o menino com paralisia com um desdém ou pena, ela acredita que ele não sabe nada, mas que ela pode ensinar. Eu vejo na fala de vocês a preocupação em o que fazer pelo outro também no sentido de como podemos ensinar para o outro, mas o que eu acho que não dá mesmo é para ficarmos com um discurso de fazer pelo aluno por piedade dele (Narrativa da personagem B).

É no filme é tudo muito bonito, uma menina é quase uma santa e vai tentar salvar a vida de um pobre coitado com suas cordas. Sabe, isso também aparece na escola. Tá bom, vamos pensar um pouco: temos muitas diversidades na escola, um monte de coisa para dar conta. O processo não é tão simples assim não, não é só querer cuidar, tocar e tudo vai ser resolvido não! E não depende só do professor não! Eu vejo que aprender, ensinar, conhecimento, linguagem não são coisas que são resolvidas só com carinho, precisa planejamento, precisa postura teórica, precisa saber qual é a proposta pedagógica da escola, da rede, aí eu acho que a coisa começa a tomar corpo, porque senão parece mais uma vez que o professor tem a obrigação de ser bonzinho, caridoso, piedoso e vamos continuar nessa lógica que aquele que não é "normal" é digno de pena e que deve estar na escola por caridade, que não preciso desenvolver um conhecimento com ele (Narrativa da personagem F).

Em que sentido a escola faz a inversão desse olhar piedoso? (Pesquisadora).

Às vezes a gente critica, critica o sistema, critica o carinho, mas lá na nossa prática fazemos. Fazemos mesmo, esse grupo que tá aqui faz. Poderia estar em outra comunidade com menos conflitos sociais e

econômicos, mas está aqui, gosta daqui, acredita no trabalho pedagógico e, sabe, isso tem que aparecer gente. Não dá para ficar como um grupo de professores só reclamando do sistema né, só apontando coisa ruim não, nós fazemos muito, as crianças estão aprendendo, os indicadores da escola estão melhorando muito e isso é devido ao trabalho que é realizado por nós. (Narrativa da personagem P).

Olha esse negócio de criticar o afeto eu não gosto, sabe por quê? Eu me importo com meu aluno, não consigo fazer um trabalho só técnico de explicar conteúdos não, eu me envolvo com os meninos, com suas dores, seus problemas, suas alegrias, mas na hora de brigar, de cobrar eu cobro, pego no pé. Não me sinto piedosa, misericordiosa ou boazinha, não, me sinto um ser humano, até mesmo por que eu não sou uma máquina sem coração. (Narrativa da personagem I).

Uma imagem se cristaliza e o cristal apresenta uma cena, que traz a perpétua fundação do tempo, do presente que passa e do passado que se conserva. “O cristal vive sempre no limite, ele próprio é “limite fugidio entre passado imediato que já não é mais e o futuro imediato que ainda não é (...), espelho móvel que reflete sem descanso a percepção em lembrança” (DELEUZE, 2007, p. 103).

O limite fugidio permite que as imagens não apresentem apenas uma verdade, um olhar, uma história e um tempo cronológico. As *imagensnarrativas* dos personagens-escola vão se mobilizando entre um presente que passa e um passado que se conserva. Entre a indiscernibilidade de duas imagens distintas, a atual e a virtual, o que favorece que se perceba não só os elementos do cristal, sua face, mas o tempo em estado puro, a distinção entre duas imagens que nunca param de se reconstituir.

A face opaca das narrativas, invisível, ao tentar atualizar outros modos de docência, de conhecimentos, linguagens e afetos, se lança em busca de outras imagens virtuais de lembrança pura dos processos educativos que se produzem com força de existência ética na escola.

Os docentes extrapolam o campo das denúncias e das lamentações sobre os engessamentos dos sistemas de ensino, e se voltam a pensar na constituição ética das relações com o outro no espaço escolar. Traçam uma linha de pensamento que traz para o campo da formação de professores a necessidade de viver de modo ético, abarcando uma conversa sobre a ruptura com a lógica da caridade, de fazer pelo outro. Invertem esse olhar, ao evocarem o fazer com o outro pelo viés do afeto não como piedade, mas como uma força de conhecimento.

Nesse contexto, as narrativas enunciam diversos estados do cristal. A esses estados, Guattari, segundo Deleuze (2007), chamou de cristais de tempo. Pelos cristais de tempo se inverte a lógica de uma vida em prol do tempo em movimento, para a concepção de que “[...] a única subjetividade é o tempo, o tempo não-cronológico apreendido em sua fundação, e somos nós que somos interiores ao tempo e não o inverso” (DELEUZE, 2007, p. 103).

A inversão ocasionada pelos cristais do tempo potencializa as narrativas dos docentes a cristalizarem outros movimentos para a docência, para os conhecimentos, linguagens e afetos na escola. Deslocam a ordem habitual para um tempo de encontros com o outro e com a docência.

Nesse encontro, o filme disparou conversas que também mostraram outra face e estados do cristal, pois as narrativas cristalinas colocavam em xeque a imagem de um processo de aprender e ensinar baseado na lógica da piedade docente ou da missão. Os professores anunciavam outros sentidos para os conhecimentos, linguagens e afetos produzidos no currículo escolar.

As *imagensnarrativas* provocadas por “Cuerdas” problematizam a relação da docência e do aprendizado para além da piedade que se possa ter para com uma pessoa com necessidades educativas especiais. E os sentidos que os personagens-escola expressavam eram o de acreditar que o outro não é alguém por quem temos que sentir pena ou medo.

A aposta dos docentes se imbricava com algumas das apostas da garotinha do filme. Suas cordas são o que a aproxima do outro que a habita, que também a constitui enquanto ser humano, assim como os professores não se fecham para os afetos e os mobilizam como modos de potencializar as relações de ensino e de aprendizagem.

O que jorra nas narrativas cristalinas não é uma questão de caridade e de respeito pelo diferente, mas uma relação de composição com o “outro”, com diversas experiências no encontro de corpos. As cenas potencializaram sensações de incômodo, de angústia, de crítica às quantificações do sistema e, também, a abertura para perceber que se constituir enquanto sujeito é perceber que somos também um pouco dos outros. As imagens cinema e da escola se misturavam e faziam refletir em seus cristais de tempo que “[...] todo o real, a vida inteira, que se tornou espetáculo,

conforme as exigências de uma percepção ótica e sonora pura” (DELEUZE, 2007, p. 105).

As cordas utilizadas no filme e as conversas dos professores convocam percepções óticas e sonora puras, correlacionando cinema e formação pela assunção do outro que habita em mim, que mobiliza a experiência do acontecimento, do inesperado, da aposta em uma vida. Cordas que fazem emergir outras maneiras de ser e de estar na escola com o outro, ao acompanhar a vida de muitas pessoas que são tocadas por essa experiência e que vão se constituindo, assim como personagens, professores e professoras que são atravessados por um tempo que busca tecer movimentos intensivos de aprendizagem com o corpo, com os sentidos.

Em um duplo-cuerdas, a docência narra organicamente a imagem dogmática do pensamento, mostra sua face límpida, as formas, os engessamentos, os clichês, mas, ao mesmo tempo, apresenta narrativas cristalinas e faz o cristal girar. O reflexo do espelho faz as lembranças puras acionarem imagens opacas, invisíveis, às vezes, vividas em salas de aulas de forma automática. Mas, quando sua face obscura e justiceira se atualiza, outras percepções recortam novas imagens para os processos de subjetivação docente, e o que se vê no cristal é o jorro do tempo como desdobramento, como cisão com a imagem dogmática do pensamento.

Entre as narrativas orgânicas e cristalinas, entre as faces límpidas e opacas do cristal, entre as formações dos cristais de tempo, cinema e formação continuada com professores perpassa a produção de subjetividade como o jorro de um tempo incorpóreo, desmedido, fugidio e intenso.

A subjetividade nunca é a nossa, é o tempo, quer dizer, a alma ou o espírito, o virtual. O atual é sempre objetivo, mas o virtual é o subjetivo: primeiro era o afeto, o que sentimos no tempo; depois o próprio tempo, pura virtualidade que se desdobra em afetante e afetado, “a afecção de si por si” como definição do tempo (DELEUZE, 2007, p. 104).

6.3. 2 Entre ilhas e balões “a afecção de si” pelos encontros com o outro do pensamento...

A subjetividade nunca é a nossa. A subjetividade aparece de um modo imanente, produzindo seu próprio enquadramento, fazendo cortes, criando interstícios entre as imagens. Recorta do plano-sequência a imagem que percebe lhe interessar em seu plano de composição. Abre-se para o sentimento ou para as imagens-afecção e, nesse intervalo, prova a potência de uma força criativa e o jorro do tempo, posteriormente devolvendo ao movimento.

A subjetividade docente em seus processos de formação e deformação contínua surge como uma imagem viva ao enquadrar o que lhe interessa, muitas vezes, reconduzindo ao movimento automático da imagem-movimento, mas, em outros casos, provoca uma ruptura com o movimento, permitindo uma afecção, um encontro com o outro do pensamento.

Nas redes de conversações com os professores em relação às imagens cinema, buscou-se considerar a subjetividade como um meio para o encontro com o outro do pensamento, como afecção de si por si no jorro de tempo que dura e perdura. Dessa maneira, o filme de curta metragem “A ilha”³⁶ acionou a percepção dos docentes a fazer seus enquadramentos e tecer seus encontros com o outro do pensamento.

O curta remete ao romance de Michel Tournier, que faz uma releitura do Clássico Robson Crusoé, personagem que pensava ser possível encontrar liberdade em uma ilha. A tão sonhada liberdade do mundo e dos outros. Traz como tela inicial a citação de José Saramago indicando que a ilha é um espaço de acontecimentos. A ilha é apresentada como a personagem principal, levando a entender que a cidade pode ser uma ilha e, no caso da pesquisa, a escola também se torna uma ilha de acontecimentos que só ganha significado nas relações com o outro.

³⁶ Esse filme, publicado no youtube em 25/07/2009, foi produzido pela OZI Escola de Audiovisual de Brasília, com a direção de Alê Camargo e trilha Sonora de Charles Tôrres, e tem duração de 8’46”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oQjX19ZPbDY>>. Acesso: 05-04-2014.

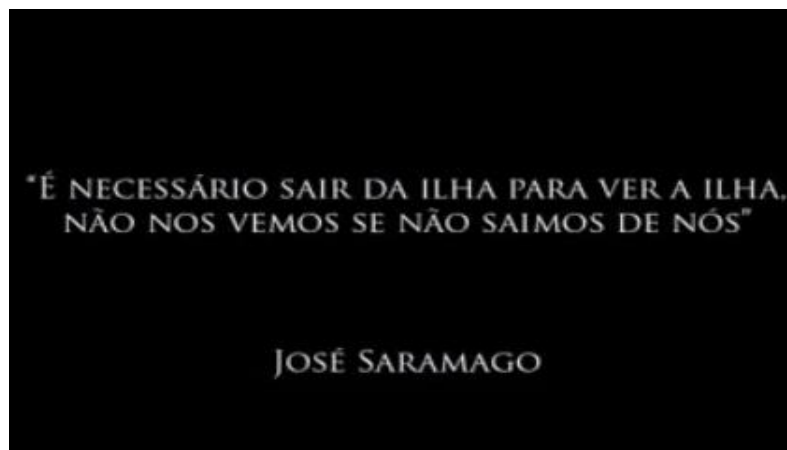


Imagem 24: Imagem de abertura do curta metragem “A ilha”

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>>. Acesso em: 10-04-2014.

Suas imagens-movimento narram um mundo moderno, com cidades de concreto que vão endurecendo os sujeitos, aprisionando-os em seus espaços e tempos, em suas velocidades, numa lógica individualista, em que não há espaço para a preocupação com o outro.



Imagem 25: Compilado de imagens do filme “A ilha”

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>>. Acesso em: 10-04-2014.

Os isolamentos produzidos pela lógica do “eu” introduzem nos indivíduos a busca por fugir dessa realidade, libertar-se da lógica econômica vigente. Sonho de liberdade que estaria condicionado ao apagamento de quaisquer vestígios do outro, o que induziria a um processo de destruição de outrem.



Imagem 26: Compilado de imagens do filme “A ilha”

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>>. Acesso em: 10-04-2014.

Durante a exibição do curta, vários professores faziam remissão ao filme de longa metragem “O naufrago”. E uma professora sussurrava: “[...] *olha eu estou daquele jeito, parece que a minha sala de aula é minha ilha, tem hora que é tanta loucura que eu me vejo até conversando com monstros mesmo*”.

E assim, a rede de conversações começa a ser tecida: Como percebo o “eu e o outro” nas relações educativas?

Bom, nós discutimos muito aqui sobre o que o filme despertou em nós para ajudar a pensar a escola e as coisas que fazemos aqui dentro. Mas quero comentar que achei demais o filme, muito engraçado. É verdade gente, sabe por quê? Tem toda aquela coisa de quando vamos assistir a um filme para discutir a escola, tem que ser um filme pedagogicamente correto, com exemplos de bondade, modelos para nos encaixar neles. E esse filme não faz isso. Ele é uma animação, que por si só já vai desconstruir todo o peso do nosso dia de trabalho né? Além disso, ele vai nos fazer pensar (Narrativa da personagem V).

A potência das relações entre cinema, formação e deformação contínua de professores está, segundo Guéron (2011, p. 15), na possibilidade de se pensar o cinema “[...] se o compreendemos como algo que faz a vida passar por ele, e que passa pela vida”.

Considerando que a vida passa pelas imagens cinema, para além de passar, e que outras alternativas de existências podem ser cunhadas com os deslocamentos produzidos no encontro com as imagens cinema, os professores compõem algumas formas de enunciação.

Analisando o filme “A ilha”, percebemos “o eu e o outro” nas relações educativas como partes integrantes de tudo que fazemos como professoras. Muitas vezes nós percebemos o outro (alunos, outros professores, funcionários, pais, famílias, o Sistema) como a parte errada, como o detentor de todos os problemas e nos colocamos no lugar de mocinhas, heroínas, como se os nossos problemas, como se as nossas limitações também não atingissem esse outro. É assim que, em muitos casos, nós nos colocamos perante os outros, como os donos da razão. Mas muitas vezes sentimos uma angústia também, parece que os outros também nos fazem mal, trazem desconforto e vamos sendo encurraladas por esse outro que conversa o tempo todo na sala, pelo outro que não participa das reuniões e plantões pedagógicos na escola, pelo outro que é o Sistema e que parece viver de números e não sabe ou não quer saber da escola. Parece que o ensino e a aprendizagem vão sendo tecidos pelos conflitos que eu e o outro estabelecemos o tempo inteiro (Narrativa da personagem A).

Ao enunciar alguns modos de se perceber o eu e o outro nas relações educativas, a personagem desloca o pensamento para o que disse Deleuze em *Lógica do sentido*, ao discutir sobre “*Michel Tournier e o Mundo sem Outrem*”, quando aponta a vitória de Sexta-feira sobre o bode morto. Com a eliminação do outro, que é dado em oferenda, há uma segregação dos espaços de existência entre o céu e a terra: “Há um combate entre a terra e o céu, em que está em jogo o aprisionamento ou a liberação de todos os elementos” (DELEUZE, 2011, p. 312).

Corroborando com esse pensamento, a segregação dos espaços de existência pela eliminação do outro nas relações de produção e de composição do campo do desejo também é abordada por Giorgio Agamben (2007), em seu livro *Profanações*, ao problematizar sobre “*O elogio da profanação*”, ou, os modos como foram criadas segregações entre os modos de existência, entre as formas de criações e invenções. Assim, o autor faz uma discussão sobre o que se torna sagrado (separado do uso dos humanos) e o que se torna profano (o que é devolvido ao mundo dos humanos pela profanação). Porém, profanar para o autor, não significa cair no relativismo, mas tem a ver com uma condição política de uso coletivo: “As formas desse uso só poderão ser inventadas de maneira coletiva” (AGAMBEN, 2007, p. 67).

Remetendo a esses pensamentos, as enunciações da docente ajudam a refletir sobre as imagens segregadas do eu e do outro nas relações educativas. Destacam como, por vezes, muitos professores afirmam e buscam para si um campo existencial diferente daquele dos estudantes. Criam imagens sacralizadas da docência, que visam à sua distinção e separação das relações, por intermédio de alguns dispositivos de poder que tendem a concedê-las um lugar “*de mocinhas, heroínas, ou de donas da razão*”. Tomando o outro como *mal*, torna-se necessário colocá-lo em um outro lugar, tecer outras formas de percepções que o exclua, que o confine em uma esfera inferior, e assim, “[...] o sujeito como indivíduo vivo sempre está presente apenas através dos processos objetivos de subjetivação que o constituem e dos dispositivos que o inscrevem e o capturam nos mecanismos do poder” (AGAMBEN, 2007, p. 51).

A *imagemnarrativa* apresenta a denúncia que a docente estabelece contra a lógica de segregação que também se inscreve nos cotidianos das escolas. Com sentimento de angústia, a imagem captura a compreensão de que “*o ensino e a aprendizagem vão sendo tecidos pelos conflitos que eu e o outro estabelecemos o tempo inteiro*”.

Em meio a esses conflitos, os mecanismos de poder instituem seus dispositivos, como argumentara Agamben (2007), ao remeter a um modelo sagrado, enquanto a profanação opera, politicamente, possibilidades de desativar esses mecanismos e devolver ao uso comum o que havia sido confiscado, como, por exemplo, o “*outro que conversa o tempo todo na sala*”, por algumas vezes, encontra meios de profanar outra condição de existir na escola.

Diante desses conflitos e processos de segregação que tentam tomar para a docência um lugar sagrado e para os outros sujeitos e processos, lugares profanos, importa indagar: É possível tecer um cinescola sem a relação com Outrem? Deleuzianamente falando, é possível o homem sem outrem em sua ilha-escola? Quais são os efeitos de outrem e seus modos de profanar?

E a docência vai narrando os efeitos de outrem:

Pensar o currículo da escola é também dizer dessas relações, porque sem o outro não há currículo, só há transmissão de informações. O filme deixa clara a importância do outro para a vida. E na escola também não é diferente, precisamos do outro para aprender, para ensinar, para trocar experiências, mas o que mais precisamos nessa sociedade violenta, consumista, hipócrita é aprender a ver e conviver com o outro (Narrativa da personagem C).

A docência indica as aventuras tecidas pelos efeitos de outrem no cinescola. Destaca que “*precisamos do outro para aprender, para ensinar, para trocar experiências*”. Com isso, outrem atua no campo perceptivo, nos processos de subjetivação dos indivíduos, “[...] outrem assegura as margens e transições no mundo” (DELEUZE, 2011, p. 315).

Deleuze (2011) diz que outrem nos distrai e nos tira de nosso pensamento intelectual, atuando como um provocador. É capaz de mover o pensamento para outros lugares e os efeitos que produz desconcerta-nos sem cessar, pois ao aparecer, ao produzir uma relação, outrem é capaz de iluminar outras imagens do pensamento, de fazer aparecer outros objetos e signos de aprendizagem até então ocultos no campo de percepção. Traz um clarão sobre “[...] um universo de objetos situados à margem de nossa atenção” (DELEUZE, 2011, p. 315).

Ele relativiza o não-sabido, o não-percebido; pois, outrem para mim introduz o signo do não-percebido no que eu percebo, determinando-me a apreender o que não percebo como perceptível para outrem. Em todos estes sentidos é sempre por outrem que passa meu desejo e que meu desejo recebe um objeto, eu não desejo nada que não seja visto, pensado, possuído por um outrem possível (DELEUZE, 2011, p. 315).

Compreendendo que outrem atua diretamente na produção do desejo, no deslizamento e na percepção das imagens do pensamento, torna-se necessário, então, pôr em análise, assim como o fez Deleuze: O que ocorre quando falta outrem no mundo?

E a docência, deslizando entre os dispositivos de poder e as possibilidades de tecer outros usos em meio às relações entre o eu e o outro, lança-se a profanar outras *imagensnarrativas*.

“Bom, nós não conseguimos pensar em outra coisa que senão a ilha sendo uma escola, mas olha como é interessante, desde adolescente quando perguntavam o que você faria em uma ilha deserta, eu ficava pensando: que graça tem uma ilha deserta? Eu acho que eu ficaria louca mesmo, por que eu sou totalmente dependente de outras pessoas para viver. Eu fico pensando como as pessoas hoje em dia estão cada vez mais isoladas mesmo em seus celulares. Acho que uma ilha tem um sentido de isolamento mesmo, de fuga do contato social com outras pessoas. Eu discuti muito isso aqui com as meninas. A escola também parece estar contribuindo para isso. Não estou dizendo que a culpa é da criança que chega não, mas de todos nós (Narrativa da personagem V).”

A docência profana o encontro com o outro do pensamento. Subverte a ordem da escola-instrução para uma escola-relação. Tenta fazer mostragem de conexão e não

segregação entre os sujeitos (divinos e humanos), suas condições existenciais e suas produções do desejo. Permite pensar na necessidade de se romper com o aniquilamento do outro nas relações de *ensinoaprendizagem* tecidas nos cotidianos escolares por meio da concepção de que profanar “[...] significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (AGAMBEN, 2007, p. 59). Dito de outro modo, profanar ganha o sentido de encontro com o outro, de dependência do outro, ao se negligenciar os dispositivos de poder que operam a sobrecodificação e a massificação dos processos individualistas de subjetivação nas escolas.

Profanar é devolver ao comum a possibilidade de encontro com o outro do pensamento, de encontro com outrem, não em sua profundidade, mas na superfície das relações. É criar e jogar com outras maneiras de existência que consideram e dependem do outro, pois, como destaca Deleuze (2011, p. 316), quando falta outrem na estrutura do mundo, esse mundo torna-se “[...] cru e negro, sem potencialidades nem virtualidades: é a categoria do possível que desmoronou”.

Em defesa de outrem, a docência se desacraliza, devolve ao uso comum, restitui a professoralidade à condição de não conformidade com os processos de exclusão do outro e com a perpetuação de imagens dogmáticas do pensamento nas relações escolares. Em denúncia de uma escola-ilha, a docência sai em defesa de uma Escola “Da Ilha” (*com vontade de brincar, de conversar, com brilho nos olhos para as leituras*). Não toma a escola apenas como um objeto sob meu olhar, mas como a que transforma a docência em objeto a ser visto por outros olhos.

Ao assistir as imagens do filme nos transportamos para as escolas. A sensação é de que não precisamos de nos ver, de nos tocar, de ouvir o outro, de ajudá-los, de aprender com ele. A sociedade capitalista é a sociedade das ilhas. É lugar onde as coisas estão mudando em uma velocidade muito grande. Nós temos que nos adaptar, temos que aprender tecnologias da informação e várias outras coisas, mas parece que isso não está voltado para atender ao ser humano. A sociedade das ilhas não poupa a escola que também se isola em seus muros, nas cobranças de melhores índices do desempenho escolar, nas burocracias que dificultam, que ações sejam tomadas para ajudar o aluno e até mesmo o professor. As nossas crianças chegam à escola com vontade de brincar, de conversar, com brilho nos olhos para as leituras, mas aos poucos, não sabemos ainda de quem é a culpa, vão sendo consumidas pela violência, pela agressividade, pelo individualismo. Vemos que a escola tem sido pensada como uma ilha deserta, onde cada um se isola do contato com o outro, cada um tenta sobreviver sozinho com as armas que tem, do jeito que pode (Narrativa da personagem V).

Os professores denunciam e apostam, assim como Deleuze (2011), que outrem é a existência do possível envolvido. E é em meio a essa defesa que o filme de curta metragem e as conversações se cristalizam diante de imagens individualistas, da necessidade do outro para seu processo de subjetivação docente e, principalmente, para a abertura do campo dos possíveis.

Ao se portar memórias, histórias e experiências dos outros, essas se configuram como virtualidades, que nas relações de superfície com o outro produzem modos singulares de viver, de perceber, de sentir e de aprender. Portanto “[...] um possível que se obstina em passar por real” (DELEUZE, 2011, p. 317). Assim, Gallo (2012) vai dizer que o outro é a imposição, para mim, de que não há um único mundo – meu mundo – , mas diversos mundos possíveis. Outrem é a constatação das virtualidades, a possibilidade de múltiplas atualizações.

A ausência do outro traz a imagem da ausência de nós mesmos. É um duplo movimento, se constituir e ser constituído pelo outro. É o movimento de dobras que é feito de exterioridades sobre a interioridade (entre superfície e profundidade), que se dá incessantemente. Como diz Saramago: “não nos vemos se não sairmos de nós”. Ou seja, as possibilidades abertas de profanar encontros com o outro é que abrem a subjetividade humana para a percepção e sentimento da multiplicidade e da diferença.

A ilha-escola sofre transmutações nesses encontros e cria condições profanas para os acontecimentos, que não emergem sem que exista a dobra do outro em mim, ou seja, sem que a exterioridade se volte sobre a interioridade como atuante no processo de subjetivação e de “afecção de si por si”. Os acontecimentos produzem efeitos que não existem sem a presença e sem a afetação dos corpos, dos pensamentos e dos desejos que o outro abre ao meu campo perceptivo e que produz em mim. A relação com o outro é a que permite que múltiplas sejam as alternativas de composição de outros modos de existência e de experimentação do tempo como única subjetividade.

O outro é um mundo de possibilidades, como diz Gallo (2012), “[...] o outro é a própria condição da vida e da convivência, é o que nos ensina a filosofia da diferença. Na vila ou na ilha, sem outros não somos, apagam-se as possibilidades”. Deleuze (2011, p. 329) diz que “O mundo do perverso é um mundo sem outrem, logo, um mundo sem possível”.

6.4 ENCONTROS COM O OUTRO DO PENSAMENTO: ENTRE IMAGENS E PROFESSORES E CRIANÇAS E BALÃO VERMELHO...

A escola apresenta seus outros modos de composição. Outros como sendo professores, pensamentos, famílias, imagens, conteúdos disciplinares. A escola como uma ilha está aberta aos acontecimentos, aos duplos movimentos de busca por escavar a profundidade das coisas, a estrutura das relações, uma consciência já dada e a identidade das relações. Porém, o duplo abre o campo das experimentações para o deslizar pela superfície das relações educativas e de suas afecções e sensações.

A escola, também, devém ao permitir a tessitura de linhas nômades que percorrem os desertos e que almejam o encontro de corpos e a composição de um plano estilístico de vida, pois “na superfície, primeiro se levantam estes duplos ou estas Imagens aéreas; depois, no sobrevôo celeste do campo, estes Elementos puros e liberados [...] outrem desaparecido”. (DELEUZE, 2011, p. 325). É na superfície das relações escolares que devém o encontro com o outro que estava desaparecido, apagado ou excluído: o encontro com o outro do pensamento.

O devir é intempestivo, não estruturado. Não apresenta uma imagem-fixa. Como, então, perceber o que devém do encontro com o outro do pensamento? Como compreender as imagens recortadas do plano-sequência e os afetos que se descolam das imagens-movimento, permitindo sentir os processos de criação que se dão no encontro com o outro do pensamento?

O que se passa entre cinema e formação deixa algumas pistas. Convoca o olhar e violenta o pensamento a se chocar contra o apagamento de outrem e chama a atenção para a potência do devir. As imagens do filme “*O balão vermelho*”³⁷, uma produção da década de 50, evocam a tessitura de conversas com os docentes.

O filme permite deslizar sobre a superfície de uma relação singular e incorporal entre um garoto e um balão. Uma criança cartógrafa desliza pelos enquadramentos das

³⁷ O filme ganhou o Grande Prêmio para médias do Festival de Cannes e o Oscar por Melhor Roteiro Original, além de vencer o prêmio de melhor filme educacional da década em 1968, concedido pela New York Film Critics.

ruas da periferia parisiense até se encontrar com um balão vermelho que estava em perigo, preso e solitário no alto de um prédio. Um afeto emerge: era preciso ajudá-lo...



Imagem 27: Imagem do filme “O balão vermelho”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

Ao liberar a passagem para o balão, a criança ganha sua lealdade, e o novo amigo passa a segui-lo pelas ruas de Paris, por bondes, escolas, becos e avenidas... A criança entra em relação com o balão. O balão vermelho a provoca, alegre,

As crianças realizam viagens histórico-mundiais sem saírem do Continente da Infância e da Arte [...] abrem e fecham portas, telhados e planos, enlouquecendo totalmente o pensamento do bom senso da Infância e do senso comum da Arte. Em suma, em devir-infantil, as crianças, cartógrafas-impessoais-artistas fazem até voar os morcegos que bicam suas janelas [**e por que não balões?**] (CORAZZA, 2008, p. 240, grifo nosso).

No agenciamento do desejo de experimentar uma vida outra, fazem amizade com balões que voam sozinhos rumo ao encontro da alegria e, assim, um acontecimento emerge no cuidado de si e do outro, no cuidado de uma relação de amizade em devir-criança e devir-balão.

E na escola, o que devém nos encontros cotidianos entre professores e crianças?

Entre as imagens cinemas e as imagens escolas, o encontro com as imagens das crianças coloca o pensamento em movimento. Provoca outros sentidos cognitivos para a docência e para as redes de aprendizagens infantis.

As cenas do balão vermelho entrelaçavam-se com as memórias dos docentes ao narrarem suas histórias de encontro com as crianças... Outra estética da existência

era sentida. Era possível pensar a “[...] docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si [...]” (FISCHER, 2009, p. 94).

E uma personagem-escola dispara: *“O balão vermelho para mim é a curiosidade das crianças e o desejo que têm por aprender e, eu penso que ensinar está diretamente relacionado com a forma como nós, professores, nutrimos esse desejo”*.



Imagem 28: Imagem do filme “O balão vermelho” – curiosidade da criança
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

Criança e balão conquistam-se. O desejo de experimentar dá passagem para imagens-afecção e cria pontes para sua efetuação. O acontecimento da conquista abre um campo possível para a afirmação de uma vida bela que não se deixa aprisionar pela dureza da sociedade moderna, pelos enquadramentos da infância, que não lhes permitem o direito de entrar com seus sonhos em locais sérios demais, como o bonde e a escola, punindo-as com a inércia de um mundo sem inventividade.

Professores, parentes e amigos tentam tirar o balão do garoto, mas ambos traçam suas linhas de fuga, brincam de esconder, inventam planos para enganar os adultos. Tecem uma relação sensível.



Imagem 29: “O balão vermelho” e as tentativa de enquadramento do devir-criança e do devir-balão
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

Assim,

[...] como mapeadoras intensivas dos movimentos das relações pedagógicas de poder e dos deslocamentos dos saberes curriculares, as crianças redistribuem os impasses e a abertura desse poder, limiares e clausuras desses saberes, limites e superações dos seus modos de subjetivação, em busca do Acontecimento [...] (CORAZZA, 2008, p.240).

As crianças sabem “profanar” a vida (AGAMBEN, 2011). E nós, professores, não estaríamos demasiadamente endurecidos, de modo que não nos entregamos aos acontecimentos e aos encantamentos das/nas salas de aulas? Não estaríamos sujeitados pela ordem disciplinar de controle dos corpos e dos pensamentos, da afetividade que não nos permite segurar o balão?



Imagem 30: “O balão vermelho” – O professor que tenta apreender o devir-balão
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

As narrativas do filme mostram como algumas imagens ortodoxas de pensamento se fixam nas instituições, entre estas, a escola. O engessamento das relações e do encontro com o outro do pensamento por essa imagem-moral tenta bloquear a abertura do campo das experimentações para o que é colorido, para o desejo de encontro da criança, mantendo em seu seio a lógica da disciplina, do enfileiramento

dos corpos, da punição dos que subvertem a ordem do estabelecido, tentando aprisionar o tempo da infância a sua projeção futura e não a um tempo em que a criança possa experienciar sua duração e o sentido dos acontecimentos.

Nas conversas com os docentes, outras histórias de professoras provocam o pensamento a buscar o heterogêneo e o encontro com o “outro”:

Fico pensando que, às vezes, a criança chega toda empolgada na minha mesa para perguntar, ou até mesmo para contar uma coisa que lhe aconteceu, e estou tão atarefada, com tanta coisa para fazer, que nem dou a devida atenção ao que ela estava dizendo, nem noto se seus olhos estavam brilhando. Eu sei que não faço isso porque não gosto da criança, mas tem uma força maior que me obriga a cumprir com os conteúdos do livro, com o preenchimento das pautas, com a correção dos cadernos. Mas vejo que tenho que fazer de outra forma, porque, assim, acabo minando com o desejo de aprender da criança (Narrativa da personagem B).

A *imagemnarrativa* argumenta sobre a necessidade da constituição de uma ética e de uma estética docente que coloca em questão a possibilidade de tecer um outro estilo para as práticas pedagógicas. A transformação de si e a abertura para sentir e viver os acontecimentos escolares perpassam por uma dobra na força que sujeita os indivíduos ao engessamento e os distanciam do “outro”. É um convite estilístico de desaprender a ser triste...

As imagens cinematográficas de “O balão vermelho” potencializam as *imagensnarrativas* docentes ao abrirem o campo da percepção para o corte de imagens-afecções de *um encontro* estabelecido entre criança e balão em devir, permitindo a produção da liberdade, o encantamento e experimentações (in)corporais, que só em devir-criança e devir-balão são capazes de traçar um plano de fuga das durezas da sociedade “produtiva demais”, competitiva, intolerante, impaciente e demasiadamente cruel.

O convite é para devir-criança. Infantilizar-se com a beleza das coisas, dos pensamentos e das pessoas. Essa é a arte do encontro. Abrir-se à magia do inesperado e provocar o olhar para a potência das relações tecidas nas salas de aula pela emergência do acontecimento e de toda sua capacidade de ser inesgotável, “[...] porque é imaterial, incorporeal e virtual” (CORAZZA, 2008, p. 240).



Imagem 31: Imagem do filme “O balão vermelho” – A arte do encontro entre devires
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

O cinema desliza sobre as imagens-mundo e faz mostragem dos dogmatismos, ao expor o endurecimento das relações humanas que sobrecodificam também as crianças, já que nem todas são capazes de se lançar aos encontros e ao campo do devir. O cinema convida a desaprender a ser triste e a desaprender o que não nos serve.

O que fazemos na escola, em nossas salas de aula com as crianças vem me fazendo pensar no que vale realmente a pena na educação. Quando eu comecei no magistério, eu pensava que o mais importante era instruir bem meu aluno, mas hoje eu penso que de nada adianta eu encher a cabeça das crianças com um monte de conteúdos, com regras. Eu tento fazer o máximo para que a minha sala de aula seja um lugar especial, lugar de brincadeira, de fantasia, e eu me divirto com isso, me canso também, mas depois vejo que isso é que é legal na nossa profissão (Narrativa da personagem V).

E, como um balão e uma criança que devêm e resistem às tentativas de aniquilamento da imaginação e do desejo, a docência se reinventa como uma obra de arte. Cria outros olhares mais sensíveis para as relações educativas.

O cinema convida a abrir-se à experiência do acontecimento e devir como criança e como balão. O convite é para transformar-se, produzir a diferença pelo cuidado ético de si e do outro, pois,

[...] a constituição para si de um estilo de vida teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve [...] (FISCHER, 2009, p. 95).

As imagens de “O balão vermelho” colocam o pensamento docente em movimento. Fazem mostragem das linhas molares que escavam relações de profundidade, que

visam à estruturação do outro e, assim, constituem alguns processos de subjetivação que moldam o comportamento de meninos e meninas, a agirem de acordo como se pede, pela disputa do espaço e destruição do outro. O balão é apedrejado, estouram imagens-sonho.



Imagem 32: Imagem do filme “O balão vermelho” – Luta pela existência de uma vida outra
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

Estaria o menino sonhando com um encontro afetivo com um balão? Estariam as imagens do filme a desencadear imagens-sonho de um encontro possível entre crianças e professores e tantos *outros* do pensamento?

Deleuze (2007) convida a pensar nessas imagens não como imagens-lembranças virtuais de um encontro, mas, a partir de Bergson, como um circuito que liga as sensações do mundo exterior ao interior. Assim, as imagens de “O balão vermelho” mostram o movimento de dobras possível no encontro com o outro do pensamento, que se faz nos processos de profundidade e de superfície da cartografia de uma vida.

Dormindo... a criança cartografa imagens-sonho como percursos nômades criados por seu encontro com o balão e, também, traça outras linhas de existência por entre ruas, escolas, avenidas... pois, “[...] as percepções da pessoa que dorme subsistem, porém no estado difuso de uma nuvem de sensações atuais, exteriores e interiores, que não são apreendidas por si mesmas, escapando à consciência” (DELEUZE, 2007, P. 73).

As imagens-sonho desenhadas pelo filme apresentam imagens de encontros possíveis, encontros que desencadeiam um devir... uma outra força, uma potência, uma outra existência possível. A imagem virtual de crianças estourando o balão não

prolonga o vínculo sensório-motor, não remete logo à atualização do fim do encontro entre o menino e o balão, mas atualiza outras imagens, outras composições com o outro do pensamento.

Desse modo, a imagem-movimento é paralisada. Isso, porque a vida não se deixa enquadrar e nem se entrega a um pensamento da representação. A maneira de perceber o outro como afecção de si é o que permite que outras imagens de pensamento surjam e quebrem os clichês que buscam fixar a reprodução das pessoas e de seus papéis sociais, não aceitando mais os modelos de criança ou a 'ideia de professoralidade' (CORAZZA, 2008), posta como a mais adequada para as escolas, para as ruas, para a existência da humanidade.

Surgem imagens-sonho que também “[...] desempenham o papel de imagem virtual atualizando-se numa terceira, ao infinito: o sonho não é uma metáfora, [...] mas um devir que pode, em direito, prosseguir ao infinito” (DELEUZE, 2007, p. 73).

[...] quando *professores-e-artistas* compõem, pintam, estudam, escrevem, pesquisam, ensinam, eles têm apenas um único objetivo: desencadear devires. Devires que não são sempre moleculares, já que devir não é imitar algo, nem identificar-se com alguém, tão pouco promover relações formais entre identidades. (CORAZZA, 2008, p. 243).

As *imagensnarrativas* da docência e as imagens cinema de “O balão vermelho” apresentam um “sonho implicado”, que, como diz Deleuze (2007), ao separar a imagem ótica e sonora de seu prolongamento motor, permite prolongá-las em *movimento de mundo*.

Pelas imagens-sonho, a atualização de uma terceira imagem faz a ruptura do vínculo sensório-motor e permite o surgimento do reflexo de outra imagem: a imagem-tempo. O jorro do tempo ao experimentar a duração do encontro entre menino e balão deslizando pelo céu. A potência do devir-criança e do devir-balão na composição de outras forças no campo do desejo educativo.

Assim como nas imagens do filme, nas *imagensnarrativas* tecidas pelos professores, percebe-se que a “[...] câmera lenta libera o movimento de seu móvel para fazer dele um deslizamento de mundo” (DELEUZE, 2007, p. 76). Ocorre a passagem de uma suposta realidade (balão em fuga, balões em composição, professores a enunciarem outros modos de existência) ao sonho (composições com o outro do pensamento). Os

movimentos da câmera, os movimentos da escola e os movimentos de conversações entre os professores expressam esses movimentos de mundos, que se libertam no sonho implicado.

A criança aterrorizada não pode fugir ante o perigo, mas o mundo se põe a fugir por ela e a leva consigo, como sobre uma esteira móvel. As personagens não se mexem, mas, como num filme de animação, a câmera faz mexer o caminho sobre o qual elas se deslocam (DELEUZE, 2007, p. 76).



Imagem 33: Imagem do filme “O balão vermelho” – sonho implicado
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014.

Assim, uma vida também ensina que é possível desterritorializar, criar linhas errantes, seguir por caminhos desconhecidos, ser nômade, conhecer a superfície das relações e desenhar lógicas mais sensíveis para os processos de criação e de devir-outro, devir-criança e devir-balão. A docência vai sendo composta pelas experiências de encontros com o outro do pensamento, cunhando outros sentidos para os movimentos educativos, cartografando suas experiências e mobilizando o pensamento para a criação de outras imagens que impliquem os cuidados com o outro e consigo mesmo.

7 TELASESCOLAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O JORRO DE UMA VIDA ENTRE TANTOS MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS POSSÍVEIS

A questão não é mais: o cinema nos dá a ilusão do mundo?, mas: como o cinema nos restitui a crença no mundo?

Gilles Deleuze

O que provoca o pensamento? O que o coloca em movimento e desnaturaliza os dogmatismos? O que violenta o pensamento a pensar e a crer na educação atualmente?

Deleuze (2006) já enunciava que o que violenta o pensamento a pensar é o encontro com um signo. Também acrescentou que para movimentá-lo é preciso que se sofra um choque pelas imagens, pois, caso contrário, recai sob a condição de reconhecimento.

Quando a violência não é da imagem e de suas vibrações, mas a do representado, cai-se num arbitrário sangrento, quando a grandeza já não é da composição, mas um mero inchaço do representado, não há mais excitação cerebral ou nascimento do pensamento (DELEUZE, 2007, p. 198).

Em meio aos variados encontros com os processos de formação e deformação contínua com professores nas escolas, o pensamento se chocou, sofreu a violência de alguns signos contidos nas redes de conversações tecidas entre/com os praticantes ordinários do cotidiano escolar.

O pensamento moveu-se ao encontro de suas imagens e também de sua “ausência”. O que violentou o pensamento a pensar e a crer na educação nesse processo cartográfico de pesquisa foi a possibilidade de criação de movimentos de formação continuada com professores para além da configuração de uma imagem moral da docência. Assim, as várias imagens da professoralidade, da produção curricular e do cotidiano escolar agenciaram o olho-câmera-pesquisa a deslizar e a apresentá-las por meio das *telasescolas*.

Telasescolas não são como uma simples narrativa orgânica e individual que se possa ter sobre os processos educativos, mas como modos possíveis de composição e de

conexão de mundos, ao se “[...] inventar pontes para sua travessia” (ROLNIK, 2007, p. 66).

Telas brancas e pretas. *Telas escolas* que, como as telas cinematográficas enunciadas por Deleuze (2007), convidam a trilhar caminhos nômades ou desenhar pensamentos sem imagens previamente definidas. “A ausência de imagem”, ou as telas brancas e as telas pretas, segundo Deleuze, dão um corpo, dão a ver, nesta pesquisa de doutoramento, um corpo-escola.

As potencialidades de se articular as telas do cinema às *telas escolas* perpassaram pela busca de se tecer alternativas existenciais coletivas que emergissem para além dos automatismos do pensar. A força se acoplava aos movimentos de abertura para o impensado, para sua potência de efetuação em uma vida. É assim que o cinema invade a escola e a escola se faz cinema, e que se pode compreender, como Bergson (2006a), o universo material como um metacinema.

Considerar a escola como um metacinema potencializou o presente *pensamentopesquisa* a se constituir como um andarilho por entre as **imagens escolas** e a se interessar pela força-potência contida nas ‘redes de conversações e ações complexas’ (CARVALHO, 2009), criadas e sustentadas pelos/com/entre os professores em processos de formação e deformação contínua, quando provocados pelas **imagens cinema**.

As imagens cinema e os seus conceitos filosóficos atuaram como provocações e como intercessores *teoricopráticos* durante o percurso cartográfico, desenvolvendo a função de “[...] ter efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si quanto no todo” (DELEUZE, 2007, p. 192).

Com esse intuito, os elementos superexpostos das telas brancas e os componentes subexpostos das telas pretas do cinema passaram a povoar as *telas escolas* e a fazer alguns deslizamentos de imagens. Deleuze (2007) acrescentou que a importância dessas telas para o cinema moderno seria, justamente, a relação dialética que provocam entre a imagem e sua “ausência”, dito de outro modo, entre a imagem dogmática do pensamento e a emergência de um pensamento sem lei.

Nessa composição nômade das *telas escolas*, que ao mesmo tempo em que apagam e obscurecerem suas imagens, fazem-nas surgir e superexpõem-nas em suas

superfícies, esse *pensamentopesquisa* traçou procedimentos investigativos, como o desenho de um pequeno mapa das teses existentes no banco de dados da CAPES entre os anos 2009 e 2011. Algumas palavras-platôs foram lançadas e permitiram encontrar um *corpus* de 235 teses, sendo 78 relacionadas à formação continuada de professores, 69 acerca de *práticaspolíticas*, 26 sobre subjetivação docente, 60 tratando das representações docentes e 2 que abordam os usos e a produção de imagens.

Esse processo de revisão de literatura almejou a percepção de como as pesquisas em nível de doutorado recortavam os processos de formação continuada de professores e como ajudavam a potencializar a configuração do campo problemático de pesquisa aqui desenhado. As telas apresentadas pelas pesquisas davam a ver que muitas experiências de processos formativos de/com professores ainda estão inauditas, invisíveis, indizíveis, subexpostas em seus cotidianos, principalmente em relação ao uso de imagens cinema em movimentos de formação com docentes nas escolas.

As teses e artigos destacavam, também, que em suas virtualidades, existe a possibilidade de atualização de diversos modos de formação continuada, ou seja, paradoxalmente, se movem entre concepções e sentidos que ora dogmatizam a docência, ora desenham linhas traiçoeiras decorrentes das microlutas que se dão como invenções, negociações, compartilhamentos, sensibilidade e coletividade. Destacavam que entre as tantas imagens escolas não existe apenas repetição e petrificações, mas, também, outros pensamentos e vidas possíveis, o que potencializou a constituição de um campo problemático de investigação ao fazerem a aposta em movimentos educativos compostos por imagens de resistência e de criação nas escolas.

Assim, iniciou-se uma tentativa cartográfica de travessia entre as *imagens escolas*, que se lançou a compreender **que movimentos do pensamento são produzidos a partir do uso de imagens cinema nas redes de conversações com professores em formação continuada?**

A composição do campo problemático seguiu uma cartografia nômade, modificava-se, alternava seu percurso, suas intenções de acordo com as imagens com que se chocava e com as que ajudava a produzir, se constituía pelos *movimentosdobras* de

afecção dos corpos. Entretanto, o movimento do pensamento nas redes de conversações com docentes, a partir do cinema, direcionava alguns sentidos e desejos de pesquisa, não ignorando outras problemáticas que surgiam durante o percurso cartográfico, fato que permitiu agrupar e destacar alguns **movimentos do pensamento** produzidos a partir de provocações das imagens cinema nas redes de conversações com professores em formação continuada.

Esse agrupamento sob a forma de **movimentos do pensamento** não tem a pretensão de desarticulá-los das dobras imanentes à própria vida escolar e aos contextos formativos. Sofreram esse recorte apenas para facilitar a apresentação do campo perceptivo e afetivo da presente tese, com intuito de favorecer o debate sobre as intencionalidades cartográficas enquanto campos de forças e de politização, constantemente coengendrados e que podem ser lidos como platôs de intensidades.

Os processos cartográficos fizeram, dessa maneira, alguns cortes e enquadramentos nas imagens-movimento do cinescola. O campo perceptivo capturou e enquadrou diversos *movimentos do pensamento*, alguns foram devolvidos ao automatismo do arco sensório-motor e outros potencializaram as imagens-afecção, trazendo novos sentidos para o campo de pesquisa, dando ao tempo seu aspecto de duração e de potência à subjetivação docente, para as artes de *aprenderensinar* e para a crença em uma vida, um possível no mundo. Sendo assim, as imagens-afecções compuseram 3 principais agrupamentos dos movimentos do pensamento nas redes de conversações com professores provocados pelas imagens cinema: **cinescola-clichês**, **imagensformação docente** e **cristaisescolas**.

Um dos mais inquietantes movimentos do pensamento evidenciados pela pesquisa foi nomeado de **cinescola-clichês**, que a partir dos acompanhamentos do cotidiano escolar e das *imagensnarrativas* dos docentes em redes de conversações, denunciavam a 'civilização dos clichês' (DELEUZE, 2007), implicada também nos processos educacionais, tanto de forma macroestrutural, pelos sistemas de ensino, quanto nas próprias práticas pedagógicas e curriculares produzidas pelos sujeitos ordinários em seus cotidianos.

O cinescola se configurava como um corpo paradoxal, segundo Deleuze (2011), que tenta garantir manutenção de um saber idealizado, mas também, pelos movimentos

de puro devir, que deslocam a identidade, falsificando-a e permitindo entregar-se aos acontecimentos.

A força dos clichês se fez notória em diversos momentos da pesquisa. Algumas das produções de professores e alunos afixadas em murais da escola traziam a tentativa de impor um modelo padronizado para o desenvolvimento do ano letivo, apresentavam imagens-clichês sobre o papel da escola e das crianças enquanto sujeitos de escolarização. Era possível perceber uma concepção de escola baseada na busca por emoldurar a infância, entendendo-a como projeção futura, enviesada por um discurso de valores e moral, presentes nas frases impostas pelos educadores. Tentando produzir cidadãos “conscientes” sobre seu lugar de atuação naquele espaço, com uma política educativa de formar bons pensadores ou cidadãos prudentes, por intermédio da configuração de *alunos clichês*.

O cinescola-clichê desenhava, em alguns momentos, uma imagem moral ou imagem-lei com uma ideia de burocratização, padronização dos comportamentos dos alunos como uma forma adequada de se conseguir uma educação de mais qualidade. O espaço para a criatividade, para a coletividade, para o brincar, para o descobrir eram pouco citados como um modo de promover processos de *aprenderensinar*, o que, de fato, reafirma o poder da projeção da infância pelo controle dos corpos e das ações nas escolas, sob o *clichê de bom comportamento*.

Uma civilização dos clichês fazia a ‘montagem’ (DELEUZE, 2007) de suas tentativas de enquadramento, petrificações e invisibilidade dos encontros de corpos. As experiências que emergiam nas salas de aulas, em muitos casos, estavam trancafiadas pelo *clichê “ar condicionado”*. As enunciações e os movimentos do pensamento não ocupavam mais os corredores, quase não se faziam comunicar com outros alunos e professores, montavam “um todo organizadamente fechado”. O cinescola estava quase totalmente climatizado, até mesmo as salas que não possuíam aparelhos refrigeradores de ar estavam fechadas, mantendo os corredores mudos. A força dos clichês tentava enganar a percepção a apenas encontrar imagens de corredores vazios, imagens não visuais, mas sonoras de silêncio e disciplina, lançando-se a encobrir uma imagem-percepção provisória e fluida, que porta consigo uma imagem-afecção de vidas a produzirem a si e aos outros e, assim, Deleuze (2007,

p. 32) provoca o *pensamentopesquisa*: como “arrancar dos clichês uma verdadeira imagem”?

A “imagem estava sempre caindo na condição de clichê” (DELEUZE, 2007, p. 32) pela moralização da escola enquanto *espaçotempo* para apropriação dos conteúdos disciplinares como engrenagem para a maquinaria sobrecodificante de uma vida. O estudar (aprender), em muitos casos, era algo percebido como debruçar-se apenas às teorias de cada grade disciplinar no espaço da sala de aula, remetendo ao *clichê da inteligência*, combatido por Bergson (2006b), ao dizer que o que tem sido mais valorizado é a repetição do antigo, em detrimento de uma relação intensiva de um conhecimento que dura, cria e que é intuitivo. O cinescola-clichê trazia em sua tela uma imagem-moral da ordem da inteligência, que visa a modelização dos corpos, direcionando-os para o que se espera ser estável e controlável (as aulas em sala) para o que é erigido por nosso espírito de bons pensadores (estudar e buscar a reconhecimento).

“Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê” (DELEUZE, 2007, 32), e o cinescola, como um corpo paradoxal, dava a ver não só a assunção pacífica dos *clichêsescolas* pelos praticantes ordinários, mas fazia também a denúncia, durante as redes de conversações com os professores, dos encadeamentos automáticos das práticas curriculares e formativas.

Mas como não se perder nos clichês ou produzir novas imagens-lei na pesquisa? E Deleuze (2007) convidava a pensar que a imagem precisava ser lida, não menos do que vista. Assim, as imagens cinema entraram na composição com as imagens escolas, para que fosse possível abrir “[...] revelações poderosas e diretas, as da imagem-tempo, da imagem-legível e da imagem-pensante” (DELEUZE, 2007, p. 35).

Assim, em várias redes de conversações com professores, disparadas pelas imagens cinema, alguns clichês, que tentam dicotomizar as práticas curriculares entre verdade e mentira, foram colocados em questão. Os docentes apontavam para as várias imagens-fixas tecidas sobre a sexualidade fazendo a montagem de um modelo único de ser homem: o heterossexual. Os clichês denunciados trazem a imagem de que jovens, atualmente, se abrem às experiências homossexuais por uma questão de moda imposta pelo capital, o que desloca a problemática do preconceito para uma

conotação de experimentação ou de modismo, apagando a discussão da diferença e do outro que, como legítimo outro, habita em mim.

Essa lógica dogmática de pensamento se materializa como exclusão do diferente, do que não segue o padrão ditado pelo código de verdade, estabelecido pela racionalidade moderna, ou se atualiza como obrigatoriedade “de ser outro que não eu”. Os professores ressaltavam, portanto, que os clichês tentam colocá-los à parte desse debate, apresentando-os como não preconceituosos ou que somente devem aplicar os conhecimentos científicos em suas aulas, ao isentar-se de discutir com os alunos as outras tantas imagens da existência humana, pelo *clichê neutralidade docente*.

Já no encontro com outras imagens cinema, alguns signos óticos e sonoros puros corroíam a imagem-ação, afrouxavam o arco sensório-motor, permitindo “[...] aparecer como tal *outra imagem que não a imagem-movimento*” (DELEUZE, 2007, p. 48), tornando a por em questão um conjunto de imagens-clichês. Nesse sentido, os docentes criticavam a vontade de verdade presente em suas imagens-aula e imagens-currículos, problematizando os dogmatismos da maquinaria abstrata que tenta capturar os modos de subjetivação de professores e alunos com as exigências de currículos e formações docentes que atendam às demandas de uma lógica capitalista de vida que visa à regulação da qualidade da educação por avaliações nacionais de larga escala. Nesse jogo de forças, os educadores tentavam se deslocar do lugar de verdade para uma zona de afetos e de experimentações que permitem outras maneiras de constituir uma relação de ensino e de aprendizagem com as crianças.

As *imagensnarrativas* dos professores foram apresentando um cinescola que se firma pelos clichês de *bom emprego*, assim como o de *ordem e disciplina* na sala de aula, ou de *quantitativos maiores de horas/aulas para as disciplinas de português e matemática*, que fazem circular uma vontade de verdade sobre a qualidade da educação que recai sobre os estudantes em forma de niilismo.

Os docentes alertavam que para saírem da condição niilista de aprender e ensinar, novas políticas e organizações curriculares precisam ser consideradas e criadas para que os alunos e os professores não continuem isolados em continentes de horas-aulas conteudistas, em representações distantes de suas realidades e desejos. Outros modos de existência precisam ganhar expressão nos currículos escolares para que

as forças niilistas, impostas ao cinescola-clichê, deixem de produzir o medo e a tristeza nas práticas pedagógicas, levando a crer, como Deleuze (2007, p. 168), que o mundo “[...] verdadeiro supõe um “homem verídico”, um homem que quer a verdade, mas tal homem tem estranhos móveis, como se ele escondesse em si outro homem, uma vingança”.

A vingança escondida ou subexposta nas telas pretas do cinescola se materializava durante a exibição dos filmes, quando os professores questionavam a constituição de “imagens-metáforas” (DELEUZE, 2007) para a docência, pela noção de missão, pela lógica da caridade da profissão, como se houvesse apenas um modo de ser e estar professor: doce, disposto, sem conflitos com os alunos, fato que reforça ainda mais o cinescola-clichê, que pelas lentes das câmeras (re)produz um sentido fixo para a professoralidade: clichês de *prazer e de beleza do ofício*.

Os educadores ‘não se viam agir sem reagir’ no cinescola e revelavam outras imagens-clichês, como o *ClichêMerendaPropaganda* que encobre os sentidos de sua distribuição nas escolas. Apresentavam alguns movimentos do pensamento quando enunciavam o que esperam dos alunos e da escola, explicitando em suas próprias *imagensnarrativas*, *ClichêAlunosHomogêneosTranquilos*, *ClichêEscolaAdaptada*, *ClichêNovasTecnologias*, que, como um significante vazio, 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.

Os possíveis que emergiam nas redes de conversações com os professores se constituíram como potências educativas ao enunciarem, pelas imagens cinema, um outro tipo de *cincurrículo*, pela denúncia e quebra dos *clichêsescola*, na tentativa de que outras imagens, as imagens-tempo, se fizessem percebidas e sentidas não como uma dualidade existente entre clichê e fabulação, mas como um jogo de coexistência que faz suportar todo horror e também experimentar toda beleza de uma vida.

A cartografia de pesquisa não conseguia capturar um único modo de composição para o cinescola. Transitava por entre as denúncias e quebra de clichês, mas também percebia novos agenciamentos e produções de imagens-fixas. As personagens-escolas apresentavam nas faces de seus cristais, límpidas e opacas, a duração do tempo, vir-atualizavam possíveis e potências, como também devolviam algumas imagens ao movimento automaticamente. O olho-câmera-pesquisa oscilava, já que a

imagem-movimento não desaparece e não para de crescer em múltiplas direções. Personagens-escola, olho-câmera-pesquisa e cinescola estavam sempre entre uma imagem e outra, sempre uma *mais* outra.

As imagens óticas e sonoras puras, o plano fixo e a montagem-cut definem e implicam um para além do movimento. Mas eles não o param exatamente, nem nas personagens e nem na câmera. Fazem com que o movimento não seja percebido numa imagem sensório-motora, mas apreendido e pensado em outro tipo de imagem (DELEUZE, 2007, p. 33).

Assim, se colocava em xeque o cinescola-clichê criado e algumas imagens acerca da ideia de formação docente, movimentando o pensamento para além da concepção de controle, de disciplina, de transmissão de saberes, de acúmulo de conhecimentos e de implicação individualizada. Podendo afirmar que os encontros e as conversações docentes nunca se fechavam apenas em reconhecimento ou que produzissem apenas invenções e acontecimentos, o que permite quebrar os discursos que dicotomizam os movimentos formativos entre SEME (sobrecodificação) x escolas (invenção).

As redes de conversações com os professores foram se constituindo como *espaçotempos* de formação continuada que visaram à crítica da imagem dogmática do pensamento. Assim, novos movimentos do pensamento deslizavam entre as imagens apresentadas nas *telasescolas*, consideradas como um suporte de variações. As *telasescolas* apresentavam as variações e as tonalidades das imagens do cinescola, adquirindo, como disse Deleuze (2007, p. 240), “[...] a potência de uma constituição dos corpos” e (por que não dizer?) potência do movimento do pensamento.

A potência da constituição dos corpos e do movimento do pensamento na escola está ligada ao que Deleuze (2007) chamou de cinema de constituição, ou seja, aquele “[...] verdadeiramente constituinte: constituir os corpos, e com isso devolver-nos a crença no mundo, restituir a razão...”.

Devolver-nos a crença no mundo ou, mais especificamente, nos processos educativos e formativos nas escolas brasileiras esteve relacionado com outro movimento do pensamento cartografado durante a pesquisa, o qual se configurou como ***imagensformação docente***.

Esse movimento do pensamento dobrava-se entre o cinescola-clichê e os *crístais escolas*, fazendo passar por eles intensidades que ajudam a pensar sobre os

processos de formação e deformação contínua nos cotidianos escolares. Forma um mapa que coloca em questão as imagens que vão coengendrando a docência entre representações e inventividades.

Nesse contexto, o olho-câmera-pesquisa foi inventando “[...] os movimentos ou posições que correspondem à gênese dos corpos” (DELEUZE, 2007, p. 241), o que possibilitou a visualização e a leitura de uma rede de imagens/significados/sentidos diversificados e coexistentes que enunciavam a formação continuada com professores como um trabalho coletivo, reflexivo, negociado, compartilhado, que permite o intercambiamento de experiência, como um compromisso político-social, assim como, trazia a imagem da despolitização docente, que dificulta uma composição coletiva nas escolas, pelo fato de o trabalho não ser acompanhado permanentemente por uma política duradoura, sendo concebida como resolução de problemas, como espaço-tempo de lamentações, silenciamentos, ação e controle, e como mobilizadora de teorias que não parte das necessidades dos professores.

As *imagensformação* docente foram se constituindo também como um metacinema que, segundo Deleuze (2007, p. 241), se utiliza “[...] de procedimentos de constituição dos corpos a partir da imagem neutra, branca ou preta, nevada ou com *flash*”. Dito de outra maneira, esse movimento do pensamento é atravessado por concepções híbridas que indicam que, ao mesmo tempo, representações e modelos dogmáticos tentam enquadrar a formação como um corte imóvel, uma imagem fixa, como também, aposta em imagens-tempo para a subjetivação docente.

Diversas *imagensformação* se configuravam nas narrativas orgânicas e cristalinas das personagens-escola. Algumas buscavam cunhar modos de expressão ao denunciarem as precárias condições de trabalho; a falta de reconhecimento profissional; o (des)conhecimento das políticas educacionais pelos próprios educadores; a necessidade da tessitura de uma educação menos conteudista; a força dos clichês na composição de um pensamento tradicional da docência (sacerdócio e tia), que ainda vigora nas escolas; a busca pelo compartilhamento de experiências docentes; a desqualificação do coletivo; a figura do professor como empreendedor que atinge metas educativas; o desejo de adesão nas lutas coletivas.

Os docentes, ao denunciarem os clichês, faziam aparecer *imagensformação* incumbidas em avaliar, pelo formato de um sistema meritocrático que estimula

mecanismos de competição e de recompensa, colocando a ênfase sobre a performance do professor e do aluno, o que fortalece a figura de um professor como alguém que pretende, principalmente, atingir as metas, sem discutir sua eficácia e seus efeitos nas políticas educacionais do país. Sob essa concepção, os docentes são percebidos como personagens de um cinema clássico, que Deleuze (2007) destacava possuir um papel principal, pelo qual todas as outras personagens estavam subordinadas a reagir sem se ver agir, por um encademanento lógico, sensório-motor, por uma ação que remete a outra, sucessivamente. Tem-se, dessa maneira, professores que bem ensinam, alunos que bem aprendem e bons resultados alcançados pela repetição do mesmo, reconhecimento.

Nesse contexto, operam o biopoder e a biopolítica sobre os modos de sujeição docente, com a determinação de padrões de normatividade e de perfeição, estigmatizando os sujeitos e os remetendo a um modelo ideal de formação: o de espectadores de suas próprias vidas. Enredam-se *imagensformação* de contemplação e a condição de meros espectadores de sua formação. Desse modo, os interesses de saber podem ser agenciados por outrem, e a formação, sob essa ótica, pode ser entendida como um produto acabado e vendido a todos, igualmente.

O biocontrole imposto pela vida nua produz experiências formativas baseadas na estruturação de uma forma-homem (FOUCAULT, 1999), que acomete o corpo e suas afecções. A forma-homem o toma como um sujeito de saber e objeto de conhecimento, e desenha uma *imagem-ROSTO-formação*, que Deleuze e Guattari (1996) chamaram de rostidade. A imagem-ROSTO afirma para as relações de saber-poder a generalidade da lei, clichês e modelos apriorísticos, determinando semelhanças aos sujeitos, na tentativa de anular as diferenças.

Assim, os clichês fazem surgir nas *telasescolas* algumas formas de representações que tentam definir alguns padrões para a docência, como se fosse possível determinar uma identidade fixa para esses profissionais, tal como a de “professora-mãe-religiosa-dedicada-responsável-paciente-amorosa”.

Agenciados pelas imagens cinema e pelas imagens escola, durante as redes de conversações, os docentes tentavam se deslocar desses lugares arborizantes e, rizomaticamente, criavam outros sentidos para a duração do tempo vivido na relação

de professoralidade. Forçavam o pensamento a se mover, a seguir caminhos nômades, ao apostarem em expressões artísticas e cognitivas de alunos e professores para além de aprendizagens mecânicas de conteúdos, cartografando, em meio à repetição do cotidiano, a diferenciação do ensino e da aprendizagem.

Entre as imagens cinema e as imagens escola, os professores produziam seus acontecimentos imagéticos, ou seja, uma *imagemformação* que se apodera dos discursos de passividade dos docentes, e que se despoja dele e das pessoas, criando um terceiro envolvido, o coletivo. Na tessitura de linhas errantes, nomadizam o constituir-se professor e o acontecimento imagético desfigura o rosto daquele que fala, trazendo como força as *imagensnarrativas* dos que falam e ouvem, a criação de um terceiro que se dá como a potência do coletivo. A relação com o outro como composição ou como um *movimentodobra* para os processos de subjetivação, como afirma Deleuze (2011), nos tira de nosso pensamento intelectual, atua como um provocador, pois outrem é capaz de iluminar outras imagens do pensamento, fazer aparecer outros objetos e signos de aprendizagem até então ocultos no campo de percepção.

Esse movimento do pensamento que figura a *imagemformação* de um terceiro envolvido nos processos de subjetivação docente, faz uma importante dobra na força que tenta fissurar o que é real ou ficção no cinescola. Não faz mais diferença saber quem fala ou age, o olho-câmera-pesquisa não é capaz de descrever um presente, o que é fictício ou real, mas se deixa afetar pelas imagens-tempo que portam a potência do coletivo. A *imagemformação* de um terceiro envolvido permite compreender que as personagens-escola estão “[...] sempre se tornando outra, e não é mais separável desse devir que se confunde com um povo” (DELEUZE, 2007, p. 85).

Ao se tornarem outros, os docentes permitem a fabulação e inventam lendas nos encontros estabelecidos entre criança e balão, pelas imagens cinema. Dispara-se nas conversações com os professores a fabulação sobre o que dura e potencializa os corpos vibráteis dos estudantes em suas produções do desejo em aprender. O cinescola que se exibia nas conversações não estava preocupado em apreender uma identidade docente, nem a molaridade da vida escolar, mas ocupava-se em fazer

mostragem dos elementos que vão permitindo a produção da liberdade, o encantamento e a conquista que, em devir-criança ou devir-balão, é possível ao se traçar um plano de fuga das durezas da sociedade “produtiva demais”, competitiva, intolerante, impaciente e demasiadamente cruel. Estava em jogo “[...] o devir da personagem real quando ela se põe a “ficcionar”, quando entra “em flagrante delírio de criar lendas”, e assim contribuir para a invenção de seu povo” (DELEUZE, 2007, p. 183).

Algumas *imagensformação* traziam em seu bojo a luta por um Devir-Docência nos encontros de corpos que se dão no plano de imanência, pela invenção de sentidos mais lúdicos, fabulatórios e alegres para apropriação e reinvenção dos conhecimentos historicamente acumulados, pondo o pensamento em movimento pelos traçados de personagens-escolas nômades, que tentam fazer a língua gaguejar em seus processos de desterritorialização da verdade-saber-poder.

Na busca por um devir-docência, as narrativas cristalizam que o pensamento não é algo que está dado e o conhecimento pronto a conhecer. Muitas *imagensnarrativas* deslocavam esses discursos-clichês para o entendimento de que a produção do currículo escolar é processual e relacional, o que possibilita falsificações, fabulações e invenções cotidianas como uma arte de (re)inventar os currículos, os processos formativos coletivizados e a própria vida. O cinescola encontra-se com diversas narrativas, redes de conversações, com outros pensamentos e suas figuras de errância, com nomadismo de seus ‘praticantes ordinários’ (CERTEAU, 1994), que não se deixam aprisionar o tempo todo pelo niilismo, mas que percorrendo as fronteiras da ordem e da dogmatização do pensamento, deixam-se afetar pela potência falsificadora de uma vida entre acontecimentos, devires e invenções.

Nesse sentido, as redes de conversações se constituíram como uma *imagemformação* docente capaz de abrir as percepções e enquadrar outras imagens, movimentando o pensamento com a formação de professores, já que suas multiplicidades remetem “[...] a formas sensíveis de imagens e a signos sensitivos correspondentes que não pressupõem narração alguma, mas dos quais resulta tal narração e não outra” (DELEUZE, 2007, p. 167). Essa *imagemformação* movimenta a composição de um novo quadro, um novo corpo sensível, capaz de trazer à tona outras imagens-afecção que fazem o pensamento se mover para o não pensado.

Conversar em processos de formação e deformação contínua com os professores significa afirmar um compromisso ético-político com as várias imagens de currículo e de formação nas escolas, 'profanando-as e devolvendo-as ao uso coletivo' (AGAMBEN, 2007). Conversar é um movimento de abrir-se para o encontro com o outro do pensamento e permitir-se fabular a educação pela experimentação do tempo enquanto duração.

A experimentação do tempo escolar em sua duração se relacionou com outro movimento do pensamento desenhado pela cartografia de pesquisa, o qual ousamos chamar de ***cristais escolas***. Os *cristais escolas* apresentavam faces límpidas e visíveis, e faces opacas e invisíveis dos processos de formação com professores. Davam a ver um corpo-escola que vir-atualiza clichês, cria e apaga imagens do pensamento, de acordo com os movimentos do desejo, "[...] segundo um duplo movimento de liberação e de captura" (DELEUZE, 2007, p. 88), fazem deslizar nas *telas escolas* imagens de um tempo escolar indireto, cronos, linear e objetivo, ao mesmo tempo em que permitem o reflexo de imagens-tempo diretas que liberam signos óticos e sonoros puros, pois 'o que se vê no cristal é o jorro do tempo' (DELEUZE, 2007).

Os *cristais escolas* apresentam em seus espelhos a passagem de formas e forças das imagens cinema e das imagens escolas para o movimento do pensamento com a formação de professores. Atua como um platô de intensidades que pode ser lido em qualquer posição, já que apresenta o pensamento ao impensado.

Os *cristais escolas* se constituíram como dobras entre imagens cinema e imagens escola, numa relação especular ou relação de troca de suas imagens virtuais-atuais. Personagens-escola e personagens-fílmicos se imbricavam e se tornavam indiscerníveis, formando imagens-cristais, as quais os espelhos tomavam a atualidade dos docentes e da escola, ao encontrarem suas imagens virtuais correspondentes, permitindo abrir o pensar para o jorro de uma vida escolar em vias de diferenciação.

Suas potencialidades se configuraram como possibilidades de fazer mostragem de tantos pensamentos possíveis existentes e em vias de criação, nos cotidianos escolares. Ao afetarem as personagens-escola, mobilizavam suas *imagens narrativas* a deslizar entre cinema e formação continuada com professores, fazendo girar o

espelho, vibrar o cristal das experiências, percepções, lembranças e sonhos dos docentes. Assim, ao mesmo tempo o presente passa e o passado se conserva.

Esse movimento do pensamento expõe seu limite fugidio e a sua incapacidade de exibir uma única cena formativa, apenas uma verdade, uma percepção, uma história, um tempo linear. Compõe-se pelas bifurcações do tempo, pelos múltiplos circuitos da memória que vão constituindo a complexidade dos pensamentos. É nessa dobra que ajuda a perceber, denunciar e quebrar os clichês que encobrem uma vida, como também é, segundo Deleuze (2006), ‘nesse ponto que imaginamos ter algo a dizer’: tentar atualizar outras composições para a docência, para os conhecimentos, afetos e linguagens como forças alternativas para a elaboração de existências mais éticas na escola.

Quando giram, os *cristais escolas* refletem em suas faces imagens especulares, umas dentro das outras, uma *mais* outra e sempre outra, trazendo à tona imagens de experiências formativas automatizadas pela consciência racionalmente fabricada e iluminada, porém, em outra face, permite atualizar outras percepções e afecções de processos de subjetivação docente pelo jorro do tempo como desdobramento, como cisão e ruptura com a imagem-movimento. Permite a experimentação de um tempo incorpóreo, desmedido, fugidio, intenso, que dura e perdura.

Esse movimento do pensamento indica que um cinescola (professores e alunos e conteúdos disciplinares e aprendizagens e ensinagens e afetos e pensamentos...) não obedece a uma linearidade histórica baseada em início, meio e fim. E que esse movimento compõe, com os processos de escolarização, diferentes sentidos, diversas imagens, movimentos e tempos, tantas vezes coalescentes, que deslizam uns sobre os outros, portando passado e presente em si, em nós.

Os *cristais escolas* fazem mostragem de um cinescola, das imagens que deslizam como se estivessem em uma tela cinematográfica, por serem constantemente produzidas nas relações entre os saberes, fazeres e poderes que emanam das prescrições e dos ordenamentos legais, mas também pelas possibilidades de se inventar outros modos de existência ao resistir aos endurecimentos impostos a uma vida. Mas que tipo de vida se reflete em suas faces?

Uma vida que se constitui pela articulação da ordem disciplinar, hierárquica, pautada em uma maneira hegemônica de encontrar explicações e descrições para os processos de aprendizagens. Mas, ao mesmo tempo, o espelho reflete a imagem de uma vida outra, que também é possível e se faz presente nas escolas: a vida que pulsa nos encontros de corpos e pensamentos, nos afetos engendrados pela coletividade, alegria, criação e artes de recusar o enquadramento moral da subjetividade.

Estamos diante de imagens, de *telasescolas* que permitem que essas mesmas imagens passem umas sobre as outras, que pelos enquadramentos sofridos nos encontros de corpos, formem mosaicos de vivências, pensamentos fractais e cristais de uma vida. São os afetos que vão tomando formas e forças de acordo com os agenciamentos feitos nos espaços, nos tempos, nos currículos, na formação docente, nos processos de aprender e ensinar cotidianos.

Afetos que emergem das experiências, das *imagensnarrativas*, dos signos da pesquisa, que violentam e movimentam o pensamento para o impensado, colorindo a tela com a invenção de outros possíveis. Atualizações que dão abertura para que outras línguas gaguejem e sejam ouvidas, outras expressões sejam sentidas e vivenciadas, ampliando as condições humanas de se pensar diferentemente do que está posto como o certo a pensar. Telas de subjetivação que dobram os acontecimentos em imagens-tempo da docência.

Os *cristaisescolas* que se formaram no decorrer da cartografia são pequenos ‘cortes’ de uma vida que resgatam, da memória individual ou coletiva, imagens que provocam o movimento do pensamento para a atualização da diferença. São embriologias, pontos zero, ou ‘corpos sem órgãos’ (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que vão sendo levados pela potência dos encontros, a pensar e a viver a escola com a escola, com o “outro”, diferente de mim, mas que compõe comigo e com os outros dobras de subjetividade na história e nas paisagens educativas.

Sua face límpida cristaliza na superfície das relações sentidos que parecem se dismantelar e produzir outras dobras, como fractais de tempo, de memória, de conhecimentos, de escolas. Os *cristaisescolas* são espelhos de escolas e escolas em espelhos que, muitas vezes, são emoldurados ou se deixam emoldurar pelas amarras da narrativa universal e homogênea do biopoder. Mas que, como qualquer vivente,

rejeita 'molduras' (BERGSON, 2006b), subvertendo o dogma em criação, atualizando novas práticas e linguagens, fabulando a docência e a escola na tentativa de quebrar a vontade de morte.

Cristais escolas que apresentam o jorro do tempo pela imagem de 'vários lobos' (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que experimentam a vida escolar e a docência pela duração do acontecimento vivido, produzido e compartilhado. Apresentam as relações especulares de repetição e diferença. Subjetividades imbricadas pela estabilidade do mesmo e pelo desafio do novo. Imagens de lutas e de máquinas, às vezes sobrecodificando e petrificando os sentidos e as sensações, em outras, constituindo como corpos sem órgãos que não se deixam mortificar e automatizar o pensamento. *Cristais escolas* que desejam o encontro com o outro do pensamento e, em suas múltiplas faces, convidam a vir-atualizar a formação continuada com os professores pelas imagens-movimento-tempo do cinescola.

Em face do aqui exposto, foi possível considerar que não há uma realidade que comporte uma só verdade sobre a formação com professores, mas o que há são cortes, percepções, afecções e produções de verdades que entrelaçam os diferentes modos de existir e reexistir na educação brasileira. As *telas escolas*, assim como as telas do cinema, apresentaram e nos cercaram com um mundo que articulou um cinescola-clichê, *imagens formação docente* e *cristais escolas*, que, para além do pensamento reto e dogmático, exibiram, entre imagens cinema e imagens escolas, outros movimentos do pensamento com a formação de professores, sendo capazes de potencializar as pesquisas educacionais a não ir em 'busca de um tempo perdido, mas de um tempo a ser redescoberto' (DELEUZE, 2003), nos fazendo crer ainda mais nesse mundo e na educação.

8 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. 1942- **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. - São Paulo: Boitempo, 2007.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos, Pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012.

ANDRADE, Vivian Galdino. Os usos das 'imagens em movimento' na escola: o que está presente no currículo? **Revista Espaço do Currículo**, 2009, Vol.1(2).

ARBOLEA, Tânia Aparecida. **Educação continuada de professor: subsídios para uma formação centrada na escola**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 2009.

ARMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. **Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa** – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. Arquivos brasileiros de psicologia, v. 61, n.1, 2009.

ARÊAS, James. Do universo bergsoniano das imagens às imagens do cinema em Deleuze. In: LECEF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Imagens da Imanência**: escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Prefácio. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Riovelles, 2011.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Edições 70. Março, 2001.

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

_____. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BRITO, Maria dos Remédios. **A subjetividade em desterritorialidade: traços imagéticos formativos**. Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, RS, maio de 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Prefácio. In: **CURRÍCULO**: Problematização entre práticas e políticas. Revista Teias v. 13, n. 27, 03-07, jan./abr. 2012.

_____. **Espinosa**: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. In Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú/MG, 2010.

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

_____. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

_____. 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.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13. ed. Tradução: Ephraim Ferrera Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

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.

_____. **Didaticário da criação**: uma aula cheia, antes da aula. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- UNICAMP, Campinas, 2012.

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.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? Educação: **Revista do Centro de Educação**. UFSM, 2009, Vol. 34(3).

CZESZAK, Wanderlucy Angélica Alves Corrêa. **A construção dos saberes dos professores e as contribuições do mapeamento conceitual**. Universidade de São Paulo, USP, Brasil, 2011.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. **A potência da estética da existência no cotidiano escolar**. Universidade Federal Do Espírito Santo, UFES, Brasil, 2011.

_____. Movimentos de corpos de alunos(as) que vibram na criação do conhecimento como mais potente dos afetos . In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

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

_____. **O Abecedário Deleuze**. 1988. Entrevista com Claire Parnet. Vídeo.

_____. **Conversações**. 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

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

_____. **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **Foucault**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

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

_____. Os intelectuais e o poder: conversas entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.3. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. Trad. De Cesar Candioto. 1 ed., São Paulo: Editora Unesp, 2012.

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.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, 2009, Vol.14(40).

FOUCAULT, Michel. **Aqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução Elisa Monteiro. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Ditos e Escritos V**: Ética, sexualidade, política. 2 ed. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. Tradução: Márcio Alvez da Fonseca, Santa Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

FONSECA, Márcio Alves da. **do incômodo das imagens à inquietação do pensamento**. Verve, 6: 47-58, 2004.

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de professores:** uma contribuição às propostas de formação. Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara/SP, Brasil, 2011.

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, 2012a.

_____. **Imagens do outro na filosofia:** o desafio da diferença. ETD: Educação Temática Digital, 2012b, Vol.14(1).

_____. Transversalidade e educação. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOMES, Maria Regina Lopes. **As múltiplas práticas** - políticas de currículos formação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil, 2011.

GROSCH, Maria Selma. **Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau:** a escola de formação permanente Paulo Freire – EFPPF. Universidade Federal De Santa Catarina, Brasil, 2011.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUÉRON, Rodrigo. Orson Welles e Nietzsche. **Aisthe**, nº 6, 2010.

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

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. In **Psicologia:** reflexão e crítica. Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000, pp. 373-382.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, pp. 1273-1288, set/dez, 2005.

_____.; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25, n. 2, pp. 263-280, mai/ago, 2013.

KUNIICHI, Uno. Três problemas no nietzschianismo de Deleuze. In: MARQUES, D; GIRARDI, Gisele; JUNIOR; Wenceslao. **Conexões:** Deleuze e territórios e fugas e ... 1 ed., Petrópolis, RJ: De Pétrus et Alii; Campinas, SP: ABL; Brasília, DF: CAPES, 2014.

LINS, Daniel Soares. Nietzsche: vida nômade – estadia sem lugar. In: MARQUES, D; GIRARDI, Gisele; JUNIOR; Wenceslao. **Conexões:** Deleuze e territórios e fugas e ... 1 ed., Petrópolis, RJ: De Pétrus et Alii; Campinas, SP: ABL; Brasília, DF: CAPES, 2014.

LÓPES, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARCELLO, Fabiana De Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, Vol.13(038).

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Temporalidades de professores na perspectiva bergsoniana. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Orgs). **Tempos: movimentos experienciados**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano Demasiado Humano** (tradução de Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

O balão vermelho. Direção: Albert Lamorisse. Paris, 1956.

OLIVEIRA, Thiago R. M; PARAÍSO, Marlucy A. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições/** v. 23, n.3 (69)/ pp. 159-178/ set/dez, 2012.

ONETO, Paulo Domenech. A “lei mais profunda do capitalismo” e sua vigência: Wenceslao. **Conexões: Deleuze e territórios e fugas e ...** 1 ed., Petrópolis, RJ: De Pétrus et Alii; Campinas, SP: ABL; Brasília, DF: CAPES, 2014.

PARENTE, André (org.). **Cinema/Deleuze**. Campinas, SP: PAPIRUS, 2013.

PELBART, Peter Pal. Vida capital: ensaios de biopolítica. [1 ed. – 2ª reimpr.] São Paulo: Iluminuras, 2011.

PEREIRA, Dulcimar. Entre conversas, bonecos e currículos. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. 2011. 143f.: il.

_____. PRATES, Maria Riziane. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

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.

RANGEL, Iguatemi Santos. **Contando Histórias fazendo história: formação continuada com os professores da educação infantil**. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil, 2009.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

_____. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v.1 n.2: pp. 241-251, 1993.

SADE; Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ETHOS da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, pp. 281-298, mai/ago, 2013.

SALES, Alessandro Carvalho. **Deleuze e a lógica do sentido**: o problema da estrutura. Trans/Form/Ação. São Paulo, 29(2): pp. 219-239, 2006.

SÁNCHEZ, Damián Sánchez. **Resistência e Formação na produção do comum**: o curso de Pedagogia da Terra da UFES. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil, 2011.

SAUVAGNARGUES, Anne. A imagem, do arco sensório-motor à clarividência. In: FURTADO, Beatriz. (Org.). **Imagem contemporânea**: cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games... São Paulo: Editora Hedra, pp. 51-71, 2009.

SILVA, Sandra Kretli. **As "Artes de Fazer" e de Viver de Professoras e Alunos nas Interfaces entre Culturas, Currículos e Cotidianos Escolares**. Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil, 2012.

SOUZA DIAS. **Lógica do acontecimento**: introdução à filosofia de Deleuze. Edições Afrontamento, Porto, 1995, 2ª ed. Aumentada Documenta, Lisboa, 2012.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. **A formação continuada de professores na rede municipal de educação de Niterói**: desafios para a construção de uma política pública. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. 2009.

TURBIN, Ana Emilia Fajardo. **Das lamentações às realizações possíveis**: Um estudo de caso com professores de inglês da rede pública da cidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2010.