

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM FILMES: OS CLICHÊS COMO FORMADORES DE DOCENTES E INDICADORES DOS MÚLTIPLOS CAMINHOS DA CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR

ALVES, Nilda*

CALDAS, Alessandra Nunes**

BRANDÃO, Rebeca***

RESUMO

O projeto se desenvolve em cineclubes, em alguns municípios do Rio de Janeiro, com docentes em serviço e em formação, caracterizando os ‘mundos culturais’ dos docentes existentes nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam. Nas ‘conversas’ acerca de filmes com “escolas, professores e estudantes”, identificamos a existência de ‘clichês’ - tal como entendido por Deleuze e autores diversos que trabalham com sua obra, mas também, na tessitura destas ‘conversas’ os docentes envolvidos indicam possibilidades de se ir além deles. Este quadro, na compreensão que temos, mostra alguns caminhos para entendermos melhor as diversas redes de *prácticasteorias* de formação dos docentes e as possibilidades que temos de ir além dos processos de centralização curriculares que estão em curso no Brasil, no presente.

Palavras-chave: Clichês. Filmes sobre escolas, professores e estudantes. Mundos culturais dos docentes. Redes educativas. Formação de docentes.

* Pesquisadora-visitante da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), junto ao ProPEd (Programa de Pós-Graduação em Educação). Pesquisadora 1 A/CNPq, líder do GRPesq/CNPq “Currículos, Redes educativas e imagens”. Membro do Laboratório Educação e Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br) Ex-presidente da ANPEd. Ex-presidente da ANFOPE. Ex-presidente da ABdC. nildag.alves@gmail.com.

** Bolsista PNPd da FAPERJ, junto a projeto em desenvolvimento no Laboratório Educação e Imagem/ProPEd. Membro do GRPesq/CNPq “Currículos, Redes educativas e imagens”. nunescaldas@hotmail.com.

*** Doutoranda em Educação no ProPEd/UERJ. Membro do GRPesq/CNPq “Currículos, Redes educativas e imagens”. rebecasbr@gmail.com.

TEACHER EDUCATION/FORMATION USING FILMS: THE CLICHÉS AS TEACHER EDUCATORS AND INDICATORS OF THE MULTIPLE PATHS OF THE CURRICULAR CENTRALIZATION

ALVES, Nilda*

CALDAS, Alessandra Nunes**

BRANDÃO, Rebeca***

ABSTRACT

The project runs in so-called Cineclubs, in a number of towns across the state of Rio de Janeiro. It involves both fully-fledged teachers and teachers in formation, and characterizes the “cultural worlds” of the many teachers existing in many educational networks that they form and in which they are formed. In our “discussions” about films with “schools, teachers and students”, we noted not only the existence of certain ‘clichés’, such as those described by Deleuze and a number of other authors who deal with his works, but also that within the fabric of these “discussions” the teachers signaled the possibility of going beyond them. This, in our view, shows that there are certain paths we can take to better understand the different networks of practices/theories involved in teacher education/formation, and that there are open possibilities to us to go beyond the curricular centralization processes underway in Brazil, at this moment.

Keywords: *Clichés. Films about schools, teachers and students. The cultural worlds of teachers. Educational networks. Teacher education/formation.*

* Senior visiting researcher at UERJ (Rio de Janeiro State University), at ProPEd (Graduate Program in Education); Researcher 1A/CNPq, leader of the research group "Curriculum, educational networks and images". Member of the Education and Images Laboratory (www.lab-eduimagem.pro.br); Ex-president of ANPEd (1999/2001; 2001/2003). Ex-president of ANFOPE (1991/1993). Ex-president of the ABdC (2010/2012 and 2012/1014) nildag.alves@gmail.com.

** Postdoctoral researcher in Education at ProPEd (UERJ), FAPERJ fellow; member of the GRPesq/CNPq "Curriculum, educational networks and images". nunescaldas@hotmail.com.

*** Doctoral student in Education at ProPEd (UERJ). Member of the GRPesq/CNPq "Curriculum, educational networks and images". rebecasbr@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que boa parte de nossas memórias – como as imagens, sons e narrativas que com elas criamos – vêm do cinema, pelo menos para aqueles que, mesmo morando em cidades pequenas, tiveram um cinema por perto, na infância e juventude, e para aqueles que, morando em cidades maiores tiveram a ida ao cinema como ‘programa de fim de semana’, inicialmente, acompanhados pelos responsáveis e, em seguida, na companhia de amigos. Neste sentido, inúmeros autores nos permitem afirmar que pensamos com o cinema e mesmo que o cinema pensa. Trabalhando com a ideia de ‘filme-ensaio’, Machado (2003) nos faz uma interessante síntese sobre isto escrevendo:

Jacques Aumont, por exemplo, escreveu um livro notável a esse respeito, chamado *À quoi pensent les films* (1996), onde defende a ideia de que o cinema é uma forma de pensamento: ele nos fala a respeito de ideias, emoções e afetos através de um discurso de imagens e sons tão denso quanto o discurso das palavras. Gilles Deleuze, no seu livro póstumo *L’île deserte et autres textes* (2002), afirma que alguns cineastas, sobretudo Godard, introduziram o pensamento no cinema, ou seja, eles fizeram o cinema pensar com a mesma eloquência com que, em outros tempos, os filósofos o fizeram utilizando a escrita verbal. (p. 1).

Indo à indicação de publicações de língua inglesa, em especial das pesquisas na área de antropologia, Machado (2003) nos diz que essas

[...]investigam o potencial analítico dos meios audiovisuais, ou seja, as estratégias de análise não-lingüística que permitem ao cinema e meios conexos superar a literariedade e a escopofobia da antropologia clássica e, por extensão, de todo pensamento acadêmico. (p. 2).

Na pesquisa que desenvolvemos, atualmente, trabalhando não com filmes-ensaio como faz Machado, mas com o cinema produzido mundialmente em vários centros, naquilo que das memórias que com eles os docentes – em serviço - e os discentes dos cursos de formação de professores criam e incorporam a processos curriculares, fomos percebendo que a ideia-força inicial deste autor poderia nos ajudar a compreender o que vamos ouvindo, vendo, sentindo, “conversando”¹ nos cineclubes com esses *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012). Nesses processos, em conversas desenvolvidas após a projeção de filmes, vamos compreendendo o que estamos chamando de ‘mundos culturais dos docentes’, com os

pensamentos e ações curriculares neles presentes, relacionados a sons e imagens dos filmes vistos e trabalhados.

Mas, ainda com Machado (2003), entendemos que redigimos, aqui, um ensaio sobre as relações de filmes, com os mundos culturais dos docentes e suas *prácticasteorias*² curriculares, tal como este autor define esta forma de escritura:

[Ensaio é] uma certa modalidade de discurso científico ou filosófico, geralmente apresentado em forma escrita, que carrega atributos amiúde considerados “literários”, como a subjetividade do enfoque (explicitação do sujeito que fala), a eloquência da linguagem (preocupação com a expressividade do texto) e a liberdade do pensamento (concepção de escritura como criação, em vez de simples comunicação de ideias). O ensaio distingue-se, portanto, do mero relato científico ou da comunicação acadêmica, onde a linguagem é utilizada no seu aspecto apenas instrumental, e também do tratado, que visa uma sistematização integral de um campo de conhecimento e uma certa “axiomatização” da linguagem. (p. 2).

O uso do ensaio para comunicar ideias em trabalhos científicos aparece, é preciso ainda destacar, quando, por um lado, estamos a meio caminho de um projeto de pesquisa e, possuindo uma série de *conhecimentossignificações* já acumulados pelos processos desenvolvidos, uma série de questões ainda nos surge sobre o que estamos pesquisando. Por outro lado, o ensaio aparece, ainda, porque em nossa humana ciência – a Educação – e, especialmente, nas pesquisas com os cotidianos temos que lidar com complexas diferenças de posições e ações que ocorrem no tecido social pelo qual transitamos³ e sobre elas escrever, articulando os acontecimentos que nos chegam nos processos de pesquisa.

2 OS CAMINHOS PELOS QUAIS SEGUIMOS PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Desde há muito (ALVES, 1998, 2010), no grupo de pesquisa, trabalhamos com a ideia de que a formação de professores se dá em múltiplas redes educativas⁴, entendidas todas como de *prácticasteorias*, ou dito de outro modo, nas quais práticas e teorias estão sempre presentes e se interrelacionam de diferentes modos. No presente, em longo processo de formulação que começou em 1982 (ALVES, 1998), temos trabalhado com as seguintes redes de formação que funcionam em relações bastante diferenciadas e complexas, com sentidos e intensidades que mudam, com frequência: a das *prácticasteorias* da formação acadêmica; a das *prácticasteorias* pedagógicas cotidianas; a das *prácticasteorias* das políticas de governo; a das

prácticasteorias coletivas dos movimentos sociais; a das *prácticasteorias* das pesquisas em educação; a das *prácticasteorias* de produção e ‘usos’ de mídias; a das *prácticasteorias* de vivências nas cidades, no campo ou à beira das estradas ou de rios⁵.

Essas considerações nos permitem ver, complexamente, os processos de centralização dos currículos e as influências possíveis na formação docente: se por um lado, percebemos os movimentos de centralização curricular que, oficial e mundialmente, vão se agudizando no presente, por outro lado, entendemos que estes processos têm a ver com articulações múltiplas nas/das/com as diversas redes educativas que formamos e que nos formam a todos, nos cotidianos. Mais do que isto, como pesquisadoras com os cotidianos, vamos buscando compreender como nos indicou Certeau (1994) que, apesar de todas as determinações oficiais centralizadoras e de manipulações sem fim nas mídias, nenhuma sociedade cai toda ela subjugada às determinações hegemônicas. O projeto atual vem nos mostrar, um pouco mais, esses tantos movimentos cotidianos, em suas virtualidades e nas condições materiais e emocionais de realização.

Assim, a compreensão tanto de como essas redes educativas se desenvolvem internamente, como os modos e a intensidade como elas se relacionam umas com as outras tem sido possível graças às sucessivas pesquisas realizadas pelo grupo⁶, com suas diferentes e sucessivas formações. No presente, este trabalho tem sido desenvolvido no projeto em andamento que tem o título “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons”, com financiamentos CNPq (2012-2017), FAPERJ (2011-2014; 2014-2017) e UERJ (2012-2014; 2014-2017). Nele, trabalhamos com filmes que têm possibilitado a discussão daquelas questões que se encontram nos tantos *dentrofora* das escolas, atuando nos processos curriculares pensados e desenvolvidos, a partir dos *fazerespensares* dos *praticantespensantes* docentes nos ‘mundos culturais’ nos quais estão envolvidos.

Trazemos, portanto, uma grande gama de filmes para os cineclubes desenvolvidos em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro (Paracambi, Angra dos Reis, Nova Friburgo e Rio de Janeiro) e com eles estabelecemos ‘conversas’ com seus participantes. Essas ‘conversas’ são percebidas como o principal *lócus* das pesquisas com os cotidianos, repetimos, e delas fazem parte, criando *conhecimentossignificações* múltiplos, os *praticantespensantes* da pesquisa: os membros do grupo de pesquisa, os professores em serviço e os estudantes em licenciaturas diversas. Desse modo, imagens, sons e narrativas –

entendidos como ‘personagens conceituais’ (DELEUZE; GUATTARI, 1992) nas pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2007) – tanto aquelas/aqueles que surgem nos filmes, como as/os que aparecem nas ‘conversas’ que desenvolvemos em seguida à projeção de cada um deles, têm formado o *corpus* desta pesquisa. Com elas – imagens, sons e narrativas – trabalhamos para dar sentido às questões que queremos ver respondidas, mesmo que provisoriamente, nos processos dessa pesquisa.

Ao trabalharmos com aqueles que chamamos de “filmes de escolas, professores e estudantes” – uma categoria especial de filmes muito ‘usados’ (CERTEAU, 1994) em cursos de formação de professores – que vamos trabalhar neste texto, foi possível perceber que muitos deles eram conhecidos pelos presentes nos cineclubes, em especial “porque passam na televisão” ou “porque vi no curso que fiz (ou que estou fazendo) na disciplina X”. Mas, além disso, percebemos que o primeiro movimento – e para muitos um movimento contínuo – era o de identificação com o professor, personagem principal. Neste texto, desenvolvemos ideias sobre os porquês disto, caracterizando a intensa influência que o modelo americano de professor-herói, existente nestes filmes, tem sobre a formação dos professores no Brasil, há algumas gerações, bem como nos processos de centralização da mesma.

3 SOBRE OS FILMES VISTOS/OUVIDOS E SOBRE OS QUAIS CONVERSAMOS

Caracterizamos nossos objetivos na pesquisa atual, escrevendo no projeto:

Como não se trata de saber como as escolas ‘andam’, segundo seus praticantes docentes, ou, ainda, como os docentes ‘trabalham’, mas sim saber as redes educativas e culturais que esses praticantes frequentam e como os contatos que aí estabelecem ajudam a que resolvam os problemas que enfrentam em seu dia-a-dia curricular e pedagógico, os filmes (...) [são] escolhidos em relação aos problemas culturais da contemporaneidade presentes nos *dentrofora* das escolas: diferenças/identidades raciais; diferenças/identidades de gênero; vivências urbanas e rurais; questões de trabalho e emprego; relações com as múltiplas mídias; *espaçotempos* acadêmicos de formação de docentes; as políticas governamentais em suas relações com os cidadãos; os movimentos sociais em suas reivindicações por escolas; práticas escolares e contemporaneidade. (ALVES, 2011, p. 16).

Entendemos, por pesquisas anteriores e leitura de colegas que trabalham na mesma corrente de pensamento que nós ou de outras correntes, que estas questões tendem a se apresentar como ‘problemas’ nas escolas exigindo aos seus *praticantespensantes* que atuem

frente a eles nos processos curriculares. São compreendidos como relacionando os tantos *dentrofora* das escolas exigindo enfrentamentos, que precisam ser variados, nas inúmeras redes educativas que formamos e que nos formam.

Na pesquisa atual, durante cinco semestres, vimos filmes que indicavam/traziam a possibilidade de ‘conversas’ sobre essas tantas questões, nos cineclubes que organizamos em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro (Paracambi – duas vezes; Angra dos Reis – uma vez; Nova Friburgo – uma vez; Rio de Janeiro – duas vezes). Para que o leitor possa verificar a variedade dos mesmos, são os seguintes os filmes ‘usados’ (CERTEAU, 1994) nos cineclubes, até aqui: *O pequeno Nicolau* (2010; direção: Laurent Tirard; França); *Valentin* (2003; direção: Alejandro Agresti; Argentina); *Besouro* (2009; direção: João Daniel Tikhomiroff; Brasil); *Testemunha de acusação* (1957; direção: Billy Wilder; Estados Unidos); *MonOncle* (1958; direção: Jacques Tati; França); *Suplício de uma alma* (1956, direção: Fritz Lang; Estados Unidos); *Ensaio de Orquestra* (1978; direção: Federico Fellini; Itália); *A Vila* (2004; direção: M. Night Shyamalan; Estados Unidos); *Cinema, aspirinas e urubus* (2004; direção: Marcelo Gomes; Brasil); *M – Vampiro de Dusseldorf* (1931; direção: Fritz Lang; Alemanha); *Kiriku e a feiticeira* (1999; direção: Michel Ocelot; França); *Cinderela em Paris* (1957; direção: Stanley Donen; Estados Unidos); *180º* (2011; direção: Eduardo Vaisman; Brasil); *Mandela* (2007; direção: Bille August; Estados Unidos); *Casablanca* (1942; direção: Michael Curtiz; Estados Unidos); *O Artista* (2011; direção: Michel Hazanavicius; França); *Escritores da liberdade* (2007; direção: Richard LaGravenese; Estados Unidos); *Cinema Paradiso* (1988; direção: Giuseppe Tornatore; Itália); *Além da sala de aula* (2011; direção: Diretor: Jeff Bleckner; Estados Unidos); *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001; direção: Jean-Pierre Jeunet; França); *Sonhos*⁷(1990; direção: Akira Kurosawa; Japão); *Cantando na chuva* (1952; direção: Stanley Donen; Estados Unidos); *Ao mestre, com carinho* (1967; direção: James Clavell; Reino Unido); *O vento será tua herança* (1999; direção: Daniel Petrie; Estados Unidos); *Dia do pagamento*(1922; direção: Charles Chaplin; Estados Unidos); *Sorriso de Monalisa* (2003; direção: Mike Newell; Estados Unidos); *Luzes da Cidade*(1931; direção: Charles Chaplin; Estados Unidos); *O Homem Que Sabia Demais* (1956; direção: Alfred Hitchcock; Estados Unidos); *O grande desafio* (2007; direção: Denzel Washington; Estados Unidos); *La nave va* (1983; direção: Federico Fellini; Itália); *Ser e ter* (2002; direção: Nicolas Philibert; França); *Entre os muros da escola* (2008; direção: Laurent

Cantet; França); *No* (2012; direção: Pablo Larrain; Chile); *Aldo Moro* (1986; direção: Giuseppe Ferrara; Itália); *Queimada* (1969; direção: Gillo Pontecorvo; Itália).

Essa grande variedade de filmes tem permitido inúmeras ‘conversas’ e uma organização diversificada de modos de compreender as diferentes e complexas maneiras como docentes e discentes – futuros docentes – os trazem para os currículos que desenvolvem e que vêm sendo desenvolvidos, a partir das redes educativas, com seus diversos mundos culturais. Neste artigo, como dissemos, trataremos somente daqueles filmes que, como os identificamos, “falam de escolas, professores e estudantes”.

4 SOBRE CLICHÊS, MEMÓRIAS E FORMAÇÃO DE DOCENTES

Com esses filmes, conseguimos desenvolver ‘conversas’ tanto sobre a rede das *prácticas* da formação acadêmica – professor que tem ou não formação específica, mas que consegue estimular os estudantes e mudar suas ações (“Ao mestre com carinho”) – como de inúmeras outras redes: a das *prácticas* de vivências nas cidades, no campo ou à beira das estradas ou de rios, com ‘conversas’ acerca da comunidade e da época em que vivem os estudantes no filme (“Ao mestre com carinho”; “Escritores da liberdade”; “O sorriso de Monalisa”; “Ser e ter”; “Entre os muros da escola”); a rede das *prácticas* de produção e ‘usos’ de mídias (“O sorriso de Monalisa”; “Escritores da liberdade”; “Além da sala de aula”); todos eles, é claro, permitindo ‘conversas’ em torno da rede das *prácticas* pedagógicas cotidianas (recorrência ou não das mesmas; articulações possíveis; usos das ideias em processos curriculares; os artefatos curriculares presentes) e a das *prácticas* das políticas de governo (aproximações possíveis; ‘importações reais”; tentativas de centralização; avaliações múltiplas). Há uma tendência, neste grupo de filmes, diferentemente de filmes sobre outros temas, de aproximar, intensa e rapidamente, das situações “vividas no Brasil”.

Assim, nos encontros dos cineclubes que realizamos, quando se tratava de filmes que “falam de escolas, professores e estudantes”, observávamos que inúmeros participantes declaravam conhecer os filmes e ‘gostar muito deles’. Quando as ‘conversas’ começavam, era sempre grande o movimento para querer delas participar, o que não se dava, necessariamente, quanto a outros filmes e, em especial, com aqueles em que as questões religiosas eram as

centrais (ALVES *et al.*, 2015), em especial aquelas que envolviam confrontos religiosos (“O vento será tua herança”) ou a presença de cultos de origem africana (“Besouro”).

A maioria dos filmes que recebemos no Brasil, desse tipo, tem origem americana. No entanto, alguns vêm de outros países e, em especial, entre os que tivemos acesso nas sessões do cineclubes, da França (“O Pequeno Nicolau”; “Entre os muros da escola”; “Ser e ter”), a que não vamos dar muita atenção neste texto, embora tenham tido boa circulação, pelo menos no Rio de Janeiro, e já tenham “passado na televisão”.

Nos filmes de origem norte-americana, dos quais nos aproximaremos mais, neste texto, o padrão é a história de professor que chega a uma determinada comunidade com a qual não teve contatos anteriores e, por isto, é surpreendido seja pela indiferença, seja por ações negativas e mesmo agressivas dos estudantes e dos colegas, bem como pelos contextos sociais e culturais que encontra. Desde que chega, existem atritos com os colegas ou com a direção da escola, de diversos tipos e, particularmente, tem grandes dificuldades em gerir a turma que recebe, por falta de recursos curriculares, pelos modos de atuação escolar e cultural dos estudantes, por falta de apoio do sistema, por falta de experiência na profissão etc. Mas todos – sem exceção – após muita luta e alguma criatividade, conseguem mudanças significativas nos processos curriculares e nas experiências pedagógicas e “conquistam” seus estudantes, passando a ser queridos pelos mesmos. Quanto aos colegas e a direção das escolas, em geral também conseguem melhorar os relacionamentos, embora nem sempre. Este roteiro-clichê se desenvolve quer seja em escolas com estudantes oriundos de população pobre (“Ao mestre com carinho”; “Além da sala de aula”) ou de população rica (“O sorriso de Monalisa”).

Lembremos que esta ideia de clichê foi bem entendida no trabalho que Deleuze (2002; 1985) realizou sobre cinema. Este autor, ao comentar nossa civilização e a ideia, vista por muitos como negativa, no que este autor não concorda, de que ela é ‘de imagens’, escreve: “civilização da imagem? Na verdade, uma civilização do clichê” (DELEUZE, 2007). Analisando esta ideia, Guéron (2011) vai buscar compreender como o cinema, ao mesmo tempo, é criador de clichês, mas também articulador possível para se ir além deles. Este autor parte da ideia de Deleuze sobre clichê e sentimos necessidade de tê-la aqui transcrita para mostrar e discutir os modos como ‘conversamos’, na pesquisa em curso, em torno da centralização oficial de currículos, percebida na contemporaneidade, e a influência deste movimento na formação docente e o papel do cinema nela, em movimentos que incluem, também, processos de ir além disso.

Em sua explicação sobre a formação de clichês, Deleuze (2007) escreve:

Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando nos é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras e nos inspiram algo a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, isso é um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. (p.31).

Devemos compreender – e isto notamos, inicialmente, graças a Guéron – que embora esteja pensando cinema, Deleuze nos indica que a criação do clichê é algo fundamental à “nossa experiência cotidiana do real – constitui inevitavelmente esta – e não algo que diz respeito exclusivamente ao cinema e a outros mecanismos de produção das imagens” (GUÉRON, 2011, p.15).

É, assim, com esta compreensão, que temos buscado dar sentido a esta adesão massiva inicial dos *praticantes pensantes* da pesquisa aos clichês presentes nos modos como escolas, docentes e discentes são apresentados nos filmes vistos e sobre os quais ‘conversamos’. E como, se posta uma boa questão, nessas ‘conversas’ – como dizem Deleuze e Guattari em “O que é a filosofia?” (1992) que fazem os ‘personagens conceituais’ aos filósofos para dar prosseguimento aos processos de pensar e criar pensamentos – se cria a possibilidade de desconstrução dos clichês.

São vários os movimentos presentes nas ‘conversas’: o primeiro foi aquele já indicado, acima, de que há uma rápida ‘adesão’ do grupo àquele docente que é o personagem principal do filme. Nele são destacadas, inicialmente, suas grandes qualidades: “sabe para o quê o professor existe”; “tem elegância”; “possui conhecimentos que permitem ampliar o universo cultural do aluno”; “não se deixa abater pelas dificuldades”, etc. Essas falas se deram, em diversas sessões do cineclubes quando vimos o filme “Ao mestre com carinho” – lembramos que no filme o “professor” é um engenheiro que, não encontrando emprego em sua profissão, aceita “provisoriamente” ser professor. Quando, na conversa, lembramos que o filme nos mostra uma grande variedade de professores e indicamos que são os que têm formação e que podem se mostrar vulneráveis como a professora mais jovem – que durante o filme adere à proposta do protagonista⁸, embora, no início do filme diga em relação aos estudantes: “eu tenho medo deles” – inicia-se, no grupo que ‘conversa’, um movimento que poderíamos caracterizar como de “quebra do clichê de professor-herói”: “estes professores são mais reais”; “muitas vezes sentimos medo”; “quando se chega novo a uma escola, nos

perguntamos: o que fazer? – pois nos sentimos fragilizados”; “o que fazer para mobilizar as turmas?; “e quando a escola não tem ou têm trancados os recursos tecnológicos que poderíamos usar nas aulas?”.

Nessa experiência, nas diversas sessões do cineclube, os professores-heróis são quase esquecidos e é na própria condição de se colocar a pensar com o que é mostrado em imagens, sons e narrativas que é criada a possibilidade de romper os clichês instalados e que têm um grande sentido de proteção contra o excessivo, como nos indicou Deleuze: uma excessiva dor; um excessivamente difícil exercício do magistério; uma grande beleza.

Assim, vamos compreendendo que os filmes-clichês “sobre escolas, professores e estudantes” vão fazendo parte da formação de professores trazidos por docentes desses cursos que “querem mostrar como um professor deve ser” ou como “se pode ser bom professor mesmo sem condições materiais favoráveis” ou “como o bom professor estabelece boas relações com os estudantes e consegue mudá-los culturalmente, fazendo-os antever um futuro melhor para si e os seus”. Todos estes clichês que fazem parte de nossa formação e que permitem, aos professores, mesmo em condições de dificuldades, continuar tentando “ser bom professor”, embora muitos desistam. Os clichês significam, assim, uma enorme proteção – necessária – ao nosso viver cotidiano e ao exercício dessa arte/profissão.

Mas estes filmes nos chegam também, pela televisão, em nossas casas e assistidos com parte da família, vai permitindo ‘conversas’ e dizeres, tais como: “é nisso que aprendemos a ser bom professor”; “filha, olhe bem e aproveite para ser, no futuro, a boa professora que queremos que você seja”; “é importante saber superar as dificuldades onde quer que se apresente”.

Assim, o pensamento centralizado sobre formação de professores não vem somente quando “importamos” modos de, oficialmente, construir currículos de cursos, mas nos chega também por inúmeras redes, entre as quais se destacam aquelas que organizam, produzem, distribuem, consomem, mas também, “usam” (CERTEAU, 1994) os artefatos tecnológicos, criando tecnologias nos cotidianos.

Desse modo, vamos compreendendo que muitos desses filmes foram vistos e “absorvidos” na formação de professores pela participação que temos nas múltiplas redes que formamos e nas quais nos formamos, sempre em relação com muitos outros: professores que nos formam; pais que nos querem bons professores; amigos com os quais partilhamos a ida ao cinema; as escolhas que são feitas por quem organiza a grade de filmes dos canais de

televisão; o sindicato que frequentamos e em cujas reuniões nos indicam filmes a ver, com “professores que lutam”.

O segundo movimento que poderia ser assinalado é representado pela ideia de “um antigo professor que me marcou muito”, que foi “um modelo para mim”, que “me levou mesmo a querer ser professor”. Na incorporação dos clichês, em momentos de crises institucionais, mas, sobretudo profissionais, o recurso ao passado é também trazido à tona, deste modo. Nesse sentido, se assim podemos indicar, o “grande clichê” de nossa formação é aquele que faz tantos repetirem, inicialmente, ao verem esses filmes-clichê americanos, e em tantas outras ocasiões também: “antes a escola era melhor”. Sem condições de bem periodicizar esse “antes”, muitos, ao verem esses filmes mais antigos, dizem isto, acrescentando: “antes o professor era melhor formado” – mesmo quando não era formado como professor como em “Ao mestre com carinho” – quando uma pergunta incômoda lembra este fato, vem a explicação: “mas era melhor formado culturalmente, sabia mais coisas, para enfrentar os problemas” ; “sempre houve um respeito maior pela figura do professor do que existe agora”; “os professores sabiam o que tinham a fazer e os estudantes conheciam até onde podiam ir”. Essas falas, nas ‘conversas’ desenvolvidas, retornam mesmo que nos filmes se processe coisas diferentes, muitas vezes. Mas basta, no desenvolvimento da ‘conversa’, surgir uma pequena questão, que o clichê se desfaz: “eu tive mesmo alguns professores muito ruins no curso que fiz”; “tive um que era um verdadeiro carrasco: adorava nos ver sofrer com perguntas difíceis que nos fazia nas provas que nos dava”; “na minha escola tinha o ‘cantinho’ dos fumantes que todos sabiam existir, mas que só em uma vez ou outra era dada o ‘flagra’ pelo diretor da escola”.

Um outro movimento nas ‘conversas’ tem a ver com a presença ou não dos artefatos culturais transformados em artefatos curriculares pelo trabalho dos docentes com os estudantes. Para aqueles filmes nos quais aparecem escolas que os possuem e nos quais se pode ver que esses artefatos são usados (“O sorriso de Monalisa”; “Ser e ter”) as exclamações de satisfação aparecem, imediatamente, até mesmo durante o filme: “isto é que é uma escola bem organizada”; “e o professor sabe como trabalhar com tudo isto”, mesmo quando aparece usando 5% do material que existe na sala (“Ser e ter”). Naquela em que tudo falta (“Escritores da Liberdade”; “Ao mestre com carinho”; “Além da sala de aula”) as expressões de solidariedade com o “coitado do professor” aparecem bem rápido: “não dá nem vontade de dar aula”; “o professor tem que ser mesmo muito inspirado e ter muita vontade de aí ficar”.

Mas pequenas questões vão surgindo sobre isto: “mas vale mesmo terminar com até relações pessoais para ser uma boa professora?”; “É possível mesmo, alguém completamente sem formação para o magistério ser professor?”.

Por fim, o movimento que melhor mostra o clichê seja aquele que, nas ‘conversas’ faz aparecer a admiração – quase ‘inveja’ – sobre as relações que os professores-protagonistas conseguem estabelecer com os estudantes que compõem a “sua turma”. No começo de cada filme, as dificuldades existem, agressões fortes aparecem – ao modo como o docente se veste; à cor da pele, se é negro; a pouca ‘inteligência’ que demonstra, quando conversa com os estudantes, para compreender o palavreado próprio do grupo com que está lidando; a confusão em que se encontra ao começar a trabalhar, já que não conhece os *espaçostempos* da escola e seus arredores, nem os professores com os quais vai conviver, nem a situação em que vivem os estudantes – mas após ‘pensar’ muito, mudanças de rumo acontecem e quase como numa epifania, os estudantes aderem às propostas incríveis da professora/professor antes tão infeliz.

Feitos esses movimentos e “quebrados”, nas ‘conversas’ estabelecidas, os clichês mais comuns, questões mais complexas começam a aparecer: “por que será que, em geral, o que aparece nos filmes se refere sempre a um professor em um processo de superação dele mesmo?”; “por que nunca há um coletivo nestes filmes?”; “por que as conversas que existem entre professores são sempre tão agressivas?”; “será que não há espaço para um chopinho na saída da escola?”; “não tem sindicato em filmes com professores?”; “esses professores não têm religião?”; “não conversam sobre política?”; “não vão ao cinema?”.

Neste momento, felizmente para o grupo que coordena a pesquisa, o tempo daquela sessão do cineclube acaba e podemos ir todos para casa...com essas questões nos rondando.

5 OS CAMINHOS MÚLTIPLOS DA CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR E SEUS CONTRÁRIOS SÍNCRONOS

A experiência desta pesquisa – como daquelas que a antecederam, nos fizeram, em um longo caminho de complexas e diversas tessituras de *açõespensamentos* acerca de currículos, quer em processos de centralização, quer em suas tantas criações cotidianas – tem permitido que formulemos e articulemos as ideias de formação em redes educativas. Entendemos que essas são tecidas pelos seres humanos que nelas criam, permanentemente,

conhecimentossignificações e estabelecem ‘mundos culturais’ diversos que vão oferecer modos complexos de resolver as questões cotidianas dos processos escolares. Na atual pesquisa, com a possibilidade de trabalhar com o cinema – suas imagens, sons e narrativas – em conversas com docentes e estudantes de licenciatura, em torno da ideia de clichê em Deleuze, ampliou nossas condições disso.

Identificar situações, em filmes visualizados e em relação aos quais estabelecíamos ‘conversas’ com professores, nas quais docentes estavam em ação, enfrentando situações difíceis, possibilitou, por um lado, a compreensão de clichês sobre as tantas dicotomias que cercam nossa formação, cotidianamente: ‘bom professor – mau professor’; ‘boa escola– escola ruim’, ‘necessidade de artefatos curriculares – processos de uso’, ‘mau estudante – bom estudante’. Por outro lado, ir além desses clichês, problematizando-os para melhor caracterizar as tantas *prácticasteorias* que atuam nos currículos escolares.

As ‘conversas’ com os *praticantespensantes* da pesquisa – professores em serviço e estudantes em licenciaturas – bem como as que acerca delas desenvolvemos no grupo de pesquisa nos permitiu, assim, compreender que qualquer processo de centralização curricular – dos PCNs⁹ ao atual processo de formulação de uma BNC¹⁰ – tem feito aquilo que tem sido chamado de “penalização das vítimas”. Em todos estes processos, para se implantar alguma nova política educacional centralizadora, pelo menos em nosso país, vai ser afirmado que as coisas não estão dando certo até a feitura de um desses documentos ‘milagrosos’ porque os professores não estão dando conta do que devem fazer, porque são mal formados. Esta tem sido a desculpa encontrada por governos sucessivos, há muito tempo, mas com maior força justamente quando tentaram implantar currículos únicos e implementar provas nacionais de avaliação que incluíam, como dados a serem avaliados, exclusivamente os processos escolares, e mais especificamente, os conteúdos que, segundo os que produzem os testes, os estudantes deveriam saber. Em nenhum desses processos se tem incluído as ações governamentais sobre as questões educativas. Duas dessas ações, com enorme importância sobre os processos de *aprendizagemensino*, são sem dúvida: as condições materiais das escolas, *espaçostempos* nos quais se dão os processos curriculares e as condições salariais dos professores¹¹.

Esse modo de pensar, apoiado unanimemente pelos governos de todos os níveis de ensino, no Brasil, porque assim se livram – acreditam – de receber as culpas pelas crises educacionais em nosso país, bem como por fundações diversas que têm lucrado enormemente

com o processo que tem sido chamado de “apostilamento da educação” e que têm tido influência crescente na realização da Educação pública brasileira – o que é muito bem explicado por Macedo (2014) – se apoia também em clichês criados para permitir que essas coisas se desenvolvam assim.

Desse modo, vamos melhor entendendo, na pesquisa, que os clichês de modelos de bom professor surgem para os docentes em sua formação inicial e continuada, de modos diferentes, nas tantas redes educativas de que participam, mas incorporando sempre a ideia de que eles são os “culpados” dos fracassos de seus estudantes. Nisso, não só as ações de governo aparecem, mas junto vem filmes, em especial os de matriz norte-americana e hoje estudos importantes têm mostrado que a matriz dos pensamentos que têm sido desenvolvidos no Brasil sobre Educação (FREITAS, 2012) é produzida nos Estados Unidos, onde já não deram certo. A necessidade de enfrentar situações caracterizadas pela crise e por acusações vindas de todos os lados, a manutenção dos clichês têm se apresentado como necessária aos professores, ao lado, também, de se lançarem em movimentos de luta por melhorias das condições de trabalho, o que, muitas vezes, no Brasil recente, têm sido reprimidos de modo violento pelos governos.

Apesar da necessidade de manutenção desses clichês que vêm expostos nos filmes apresentados, quando processos de *agirpensar* acerca de sua condição docente, os professores criam condições de ir além deles, problematizando de modo lúcido os tantos processos que influenciam os modos de estabelecimento e continuidade delas. Conseguem, deste modo, problematizar, coerentemente, essas articulações, indo além de simples posições contra eventuais governos.

Uma última ideia precisa aparecer, pois nos tem inspirado no desenvolvimento do projeto: ‘usar’ filmes para conversar sobre escolas, professores e estudantes, com a compreensão das repetições e diferenças possíveis nos processos de desenvolvimento curricular é muito divertido e permite caminhos mais leves para se discutir as coisas que de tão sérias que são têm trazido muito peso aos ombros dos docentes brasileiros. Ao lado das tantas lutas cotidianas e políticas a levar, estas ‘janelas’ têm muito sentido, no momento atual de grandes centralizações e de verdadeiros processos de ‘desmoralização’ dos professores brasileiros. Compreendendo isto, aquilo que foi entendido no projeto como sua primeira fase – realização de cineclubes em alguns municípios do Rio de Janeiro – está continuando a ser



realizado, mesmo com a segunda fase do projeto (um questionário sobre os ‘mundos culturais’ dos professores) já em andamento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008: 15-38.
- _____. Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO, VIII, 2007, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. p. 10-25.
- _____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; LEAL, Júlio Diniz Leiva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. 66 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- _____. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente**: o caso do cinema, suas imagens e sons. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. (Projeto de Pesquisa, 2012-2017; financiamento: CNPq, FAPERJ e UERJ).
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DPetAlii, 2008. p. 39-48.
- _____. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **E-Curriculum**, São Paulo v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
- _____. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____; ANDRADE, Nívea (Org.). **Sonhos de escolas**: conversas com Kurosawa. Rio de Janeiro: FAPERJ; Petrópolis: DPetAlii, 2014.
- ALVES, Nilda et. al. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. **Revista Visualidades**, nov. 2015. No prelo.
- AUMONT, Jacques. **À quoi pensent les films**. Paris: Séguier, 1996.
- CALDAS, Alessandra Nunes. **Circulação de ideias e pensamentos em pesquisas com os cotidianos**: os necessários contatos entre os 'praticantespensantes'. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 15 out. 2015.
- _____. **Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação**: o caso do jornal eletrônico "Educação & Imagem". 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 15 out. 2015.

CERTEAU, Michel de Certeau. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **L' ilê deserte et autres textes**. Paris: Minuit, 2002.

_____. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.(Cinema 2).

_____. **A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Cinema 1).

_____; GUATTARI, Félix. Personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 81 – 109.

FREITAS, Luiz Carlos. Dossiê Políticas públicas de responsabilização na Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-510, abr./jun. 2012.

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

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de produzir sentidos para Educação. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, out./dez. 2014.

MACHADO, Arlindo. O filme-ensaio. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXVI, 2003, Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 2003. Não paginado. Disponível em:<<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1868450877361748090053890711836232551.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP etAlli, 2012. p. 47-70.

**Artigo recebido em 25/10/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.**

¹Partindo da ideia de que “se conversa muito nas escolas”, nas pesquisas que desenvolvemos, dentro da corrente que foi chamada de “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, as ‘conversas’ foram assumidas como o principal ‘lôcus’ de trabalho. Nesta pesquisa atual, as conversas aparecem em torno dos filmes vistos/ouvidos nos cineclubes e nas relações – na memória dos *praticantes/pesquisantes* envolvidos - com o que neles aparece como possibilidade de integração a questões e processos curriculares.

²Mais uma vez, lembramos que grafamos deste modo estes termos (juntos e em itálico) porque a herança das dicotomias herdadas dos processos criativos das ciências, na Modernidade, têm significado limites aos processos criativos nas pesquisas com os cotidianos.

³Lembramos que, há muito, Alves (2008) indicou que um dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos é “narrar a vida e literaturizar a ciência”.

⁴Trabalhamos, inicialmente, com a ideia de ‘esferas de formação’ (ALVES, 1998); em seguida, com “contextos de formação (ALVES, 2010); hoje, usamos ‘redes educativas na formação’ porque esta metáfora dá maior contribuição para a ideia dos múltiplos entrelaçamentos necessários em qualquer processo formativo.

⁵Essas ideias que vêm sendo trabalhadas no grupo de pesquisa e apareceram assim organizadas, pela primeira vez, em Alves (2010).

⁶Essas pesquisas são: “Memórias imagéticas da Universidade do Rio de Janeiro-algumas questões curriculares sobre o acervo fotográfico da UERJ” (2009-2012); “Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão de culturas de afro-brasileiros e seus ‘usos’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior - o caso do curso de Pedagogia da Uerj/campus Maracanã” (2006-2009); “O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras” (2003-2006); “Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar” (2000-2003). Todas com apoio CNPq, FAPERJ e UERJ.

⁷A partir deste filme foi organizado, com membros dos grupos articulados e associados do Laboratório Educação e Imagem um E-Book: Alves e Andrade (2014)

⁸Há no desenvolvimento do filme a ligeira impressão sobre a possibilidade de um romance entre o protagonista e esta professora, mas como o professor representado pelo ator Sidney Poitier, negro, e a professora (Suzi Kendall) é loura de olhos azuis, a história não vai muito adiante. Afinal, naqueles idos de meados de 1960, a luta pelos direitos civis estava no auge, nos Estados Unidos. O filme é feito em Londres, aliás, sob a ideia de que é uma autobiografia de um engenheiro nascido na Guiana inglesa.

⁹Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecidos no governo Fernando Henrique Cardoso, quando era Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Esta nota é quase desnecessária, mas como aprendemos com a tese (CALDAS, 2015) e dissertação (CALDAS, 2010) desenvolvidas por Alessandra da Costa Barbosa Nunes Caldas, com o advento da Internet nossos textos pode percorrer caminhos que antes não conhecíamos e com isto pode ser lido por alguém que não sabe o que esta sigla significa.

¹⁰Base Nacional Comum, que foi dita como precisando ser estabelecida, em até dois anos, pelo Plano Nacional da Educação, criado pela Lei n. 13.005/2014, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, em 26 de junho de 2014. O GT de Currículo, da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), bem como a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) têm se posicionado contrariamente ao seu estabelecimento por entender, entre outros motivos, que as Diretrizes Curriculares Nacionais, do CNE (Conselho Nacional de Educação), a partir de múltiplas reivindicações de múltiplos e diferentes movimentos sociais, já indicam as bases necessárias à Educação brasileira em sua diversidade e necessidades de atendimentos diferenciados.

¹¹Remetemos à discussão que é feita, acerca deste processo, na revista e-Curriculum, em dossiê temático organizado por ação da ABdC: ver Alves (2014).