

EXPERIÊNCIAS COM CINEMA E EDUCAÇÃO EM UM PERÍODO QUE É UMA CRISE

Gilberto de Carvalho Soares
Gilberto.carvalho@uol.com.br¹

Resumo

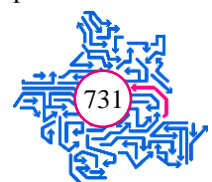
O artigo traz ao leitor a reflexão realizada a partir de duas experiências com cinema e educação vivenciadas com alunos de classe média e baixa paulistana. Ambas propostas foram realizadas como atividades extracurriculares, nas quais os alunos eram incentivados a serem protagonistas na expressão cinematográfica. A primeira, realizada no ano de 2010, como piloto do programa “Vídeo na Escola”, resultado de uma parceria entre o Instituto Criar de Cinema TV e Novas Mídias e a Secretaria Estadual de Educação para o programa Escola da Família. O segundo, foi realizado nos anos de 2014 e 2015, como disciplina eletiva para o último ano do Ensino Fundamental II em escola particular da zona sul da capital paulista. As atividades citadas são apresentadas como exemplos de “aberturas para testemunhar e inventar experimentações escolares”, conforme propõe Oliveira (2016). Interpretado por Santos (2001) como um período que é uma crise, vivenciamos como professores diferentes pressões que nada mais são do que manifestações dos conflitos entre as verticalidades que tentam se impor de forma universal (currículos, metas, índices) aos lugares de cada escola e as resistências (indisciplina, violência, falta de material e estrutura) daqueles que vivem as rugosidades do território. O professor é um dos sujeitos desta dialética. Se assumir unilateralmente qualquer um dos lados, ou correrá o risco de perder seu emprego ou tornará autoritária e insustentável sua presença em sala de aula. Assim, pensar o cinema como linguagem a ser explorada pelos alunos tanto quanto a sua análise atualizam o método dialógico, instrumentalizando tecnicamente os jovens para um mundo em que a informação é elemento fundamental, bem como teoricamente para compreenderem e superarem as contradições entre o que lhes é prometido pela sociedade e o que é vivido no lugar.

Palavras-chave: Geografia escolar, Cinema, Lugar.

Introdução

A tradição moderna nos apresenta e nos convence de que as crises são como portais em direção a um novo mundo. Um desequilíbrio das condições pré-existentes instala a crise que deve ser analisada pelos atentos e sensíveis como a possibilidade do novo, de criação de uma nova estabilidade que possa nos colocar em um patamar diferenciado de desenvolvimento. No entanto, diversos autores nos têm alertado que estamos num momento

¹ Licenciado (2003) e Bacharel (2004) em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas e professor de educação básica no Colégio Santa Maria, São Paulo, SP.

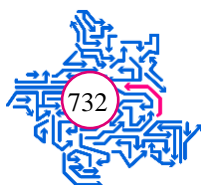


histórico em que a crise é a regra e não a exceção. Em 2001, Milton Santos nos alertava que “o período atual escapa a essa característica porque ele é, ao mesmo tempo, um período e uma crise, isto é, a presente fração do tempo histórico constitui uma verdadeira superposição entre período e crise, revelando características de ambas essas situações.” (pág. 33).

As crises financeiras se aceleram e aprofundam-se, ao mesmo tempo em que o terrorismo assume formas das mais diferentes, alimentando-se de intervenções militares por vezes inócuas das potências militares. Soma-se a esse processo uma escalada nas possibilidades de consumo que cresce proporcionalmente às oscilações no mercado de commodities e em desastres ambientais de proporções gigantescas. Ao mesmo tempo, indivíduos se veem desesperados em busca de soluções medicamentosas para a felicidade ou sucesso nunca alcançados, os casos de suicídio se multiplicam e a ansiedade torna-se uma epidemia. A lista se estende ao infinito.

E a escola torna-se parte desta crise. Da forma como a conhecemos, constitui-se como um dos sistemas de objetos que possibilitam sistemas de ações que justificam a reprodução da modernidade. Cabe à escola a integração de suas crianças e jovens a essa sociedade. Parâmetros e bases curriculares, apostilas e índices de qualidade buscam normatizar o trabalho do professor a fim de legitimar o discurso racional e homogeneizador da modernidade, ao mesmo tempo em que é exigido ao professor considerar as subjetividades e particularidades que invadem a sala de aula como se fossem estrangeiras, mas que na verdade são resistências pelo território agora ocupado por um discurso externo. Assim, a escola apresentada a todos como o espaço do saber, coloca o professor no lugar não-saber. O mesmo não-saber que Holloway (2003) coloca como revolucionário é o que Paulo Freire, décadas antes alerta os educadores ao questioná-los “*Como se pode dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?*” (1987, pág. 80).

Assim, neste período que é crise, a escola é chamada a pronunciar-se, a reorganizar-se, a limitar-se. Ela é ao mesmo tempo esperança e desesperança. Nela se encontram todas as normas e diretrizes gerais para a consolidação da utopia moderna, através das diretrizes do sistema educacional, ao mesmo tempo, os alunos e suas famílias organicamente ligadas ao lugar, estranham esta escola imposta e os professores, em geral, dissociados deste espaço e dos interesses daqueles que estabeleceram as diretrizes a serem por eles seguidas. Nesse sentido, a escola é o gerador de eventos, no sentido em que Milton Santos e Doreen Massey



(2015)² propõem. É um mediador entre o globalizante e o local – a instituição que deve preparar os futuros adultos para a superação das crises atuais e, ao mesmo tempo, inserir-se no ciclo de reprodução do capital.

Se Milton Santos (1997) ao propor uma metodologia de análise do lugar salienta a necessidade de confrontarmos as densidades técnicas, informacionais e comunicacionais, Doreen Massey (2015) nos alerta para o aspecto político do lugar como um espaço único em que trajetórias se cruzam e deixam o futuro em aberto. Cabe ao professor, neste lugar, sensibilizar-se às narrativas que lhe são apresentadas de forma conflitiva e fragmentada, deixando-se tomar pela sua densidade comunicacional e, a partir dela, estabelecer o diálogo com a densidade informacional que lhe é atribuída como dever, permitindo a (re) elaboração da representação do lugar pelos seus sujeitos, aprofundando seu entendimento sobre a complexidade do mundo.

É desta ideia do professor como mediador entre as densidades informacionais e comunicacionais do lugar que o cinema se apresenta como um instrumento potente para a aprendizagem. Oliveira Jr (2016) destaca que

uma das maneiras mais instigantes e produtivas desse cinema é fazer emergir histórias ficcionais em estreita conexão com o vivido nos lugares, extraindo desse vivido não propriamente aquilo que ele é – o que faria o filme ser uma obra sobre o lugar -, mas aquilo que esse vivido pode vir a ser, fazendo-se filme uma obra com e pelo lugar, onde devires antes não sensíveis podem vir a tornar-se sensíveis. (OLIVEIRA JR. 2016, págs, 69-70).

O cinema é uma linguagem e como tal, permite a comunicação entre as múltiplas trajetórias que fazem o lugar.

E neste sentido, a presença do cinema na escola deve se dar como processo. Produzir cinema requer múltiplas habilidades (roteiro, fotografia, interpretação, cenografia, figurino, maquiagem e edição) impossíveis de serem realizadas individualmente. Conhecer o processo de produção audiovisual faz com que o aluno desconstrua o fetiche da imagem tida como realidade. Participar deste processo, permite aos alunos-produtores desenvolver e explorar

² Santos (1997) apresenta o evento como o “*resultado de um feixe de vetores, conduzido por um processo, levando uma nova função ao meio preexistente. Mas o evento só é identificável quando ele é percebido, isto é, quando ele se perfaz e se completa. E o evento somente se completa quando integrado no meio. Somente aí há o evento.*” (págs. 76-77). Massey (2015) apresenta o lugar como eventualidade em “*um mundo que exige a ética e a responsabilidade de encarar a eventualidade, onde a situação não tem precedentes e o futuro é aberto [...] eles nos envolvem, forçosamente, nas vidas de outros seres humanos e, em nossas relações com não-humanos [...] exigem que, de uma forma ou de outra, confrontemos o desafio da negociação da multiplicidade*” (pág. 204)

diferentes técnicas de expressão do mundo, como se, de repente, todas confluíssem para uma mesma síntese, que é o filme ou vídeo.

Entender o cinema na escola como processo é o foco deste artigo, distanciando-se, mas não negando, o uso do cinema na escola como material didático. Ao nosso ver, o uso isolado deste último empobrece em demasia as possibilidades da linguagem cinematográfica e favorece a reprodução do fetiche da modernidade, que aumenta a densidade técnica da sala de aula, mas centraliza o ensino no professor, colocando este no lugar do ser racional, conhecedor de suas verdades e que transfere a ignorância para o outro.

A seguir, relataremos dois projetos com cinema a partir da escola. A primeira realizada no ano de 2010, como piloto do programa “Vídeo na Escola”, resultado de uma parceria entre o Instituto Criar de Cinema TV e Novas Mídias e a Secretaria Estadual de Educação para o programa Escola da Família. O segundo foi realizado nos anos de 2014 e 2015 como disciplina eletiva para o último ano do Ensino Fundamental II em escola particular da zona sul da capital paulista. Em ambas, a metodologia utilizada foi a mesma, embora as condições do lugar exigissem adaptações.

Após os relatos, realizaremos uma análise destas experiências a partir dos conceitos geográficos e pedagógicos. Sendo racionalidades distintas, estas ciências criaram epistemologias diferenciadas que permitem cortes analíticos diferentes sobre os processos educacionais experimentados. Estas narrativas diferenciadas se diluem na dialética do cotidiano, através das reflexões apresentadas nas considerações finais – apontamentos em direção a compreensão da Totalidade³. Mais do que receitas e soluções sobre a presença do cinema na escola, o que pretendemos neste trabalho é a expressão de experiências confusamente percebidas pelo educador e que, ao se materializarem aqui, empobrecem demais a realidade outrora vivida nas tentativas de ensino de Geografia.

Relato das experiências com cinema e educação

1. Programa Vídeo na Escola (Instituto Criar de Cinema, TV e Novas Mídias)

A primeira experiência por nós relatada é vivenciada a partir do programa Vídeo na Escola, do Instituto Criar de TV, Cinema e Novas Mídias. O Instituto foi fundado em 2003 pelo empresário e apresentador de TV Luciano Huck e conta com grandes patrocinadores

³ Lefebvre, H. *Lógica formal e Lógica dialética*. 1975

como Google, Microsoft e banco Itaú, além de beneficiar-se das leis de fomento à cultura, como a lei Rouanet e programas públicos de incentivo ao emprego. Anualmente, atende 150 jovens que estão encerrando ou acabaram de concluir o Ensino Médio. São jovens indicados por ONGs ou escolas públicas parceiras na periferia de São Paulo, que passam por um processo de seleção para poder participar de cursos profissionalizantes na área de audiovisual (Computação Gráfica, Animação, Câmera, Iluminação, Edição, Cenografia, Figurino, Maquiagem, etc.). No contra turno, os alunos participam de oficinas de formação geral, como Projeto de Vida, Projetos Sociais, Comunicação, etc. Ao final de um ano de curso, os alunos são encaminhados para estágio em emissoras de TV e produtoras parceiras. As aulas ocorrem no chamado Estúdio-escola, que se localiza em um galpão que outrora pertenceu aos Estúdios Vera Cruz, no bairro do Bom Retiro, no centro da capital paulista.

Em 2010, o Instituto firmou parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo para o desenvolvimento de uma metodologia para o ensino do audiovisual nas escolas da rede, no âmbito do programa Escola da Família. A metodologia desenvolvida tem como base

quatro vertentes conceituais que, em nosso entender, dialogam e se complementam: Experiência estética (John Dewey, 1938), Proposta triangular (Ana Mae Barbosa, 1987), Construtivismo (Jean Piaget, 1970) e Quatro pilares da educação (Jacques Delors, 1996). (INSTITUTO CRIAR, 2011, pág 6).

São 12 encontros que passam por todas as etapas da linguagem audiovisual (roteiro, luz, câmera, som, produção, gravação, edição e exibição). As oficinas partem sempre de exercícios de experimentação dos elementos técnicos, compartilhamento de impressões e ampliação das possibilidades de uso da mesma para expressão dos jovens.

Em geral, as produções realizadas nestas oficinas em diferentes escolas da periferia da metrópole paulistana variavam entre documentários de elementos do cotidiano do bairro e ficções que abordavam os desejos da juventude relacionados aos seus projetos de vida. Enquanto os primeiros se alternavam entre a casa e a rua da periferia, os segundos se concentravam majoritariamente no espaço escolar. Para fins de análise realizada adiante, utilizaremos como referência o vídeo “Escolhas”, realizado na Escola Estadual Ascendino Reis, no bairro do Tatuapé, na Zona Leste de São Paulo.

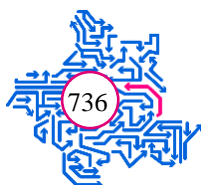
Uma música frenética acompanha a abertura da tela para o pátio da escola. A câmera se desloca de uma árvore para um grupo de meninas girando em ritmo cada vez mais

alucinado e termina com a saída delas, abandonando objetos do pátio à cena. Corta. O ambiente muda para o espaço privado, com destaque para piscinas e carros, enquanto as meninas leem um convite. Corta. Um fundo preto contrasta com uma mesa branca e detalhes coloridos, onde as meninas se encontram. O ambiente é neutro. Corta. No pátio de um condomínio, uma delas caminha grávida. Corta. Ainda em um ambiente escuro, outra personagem acende um cigarro de maconha e cheira cocaína. Corta. Na biblioteca da escola, a terceira personagem se envolve com livros e é mostrada na formatura. A cena mais longa. Corta. Em uma igreja a quarta personagem é apresentada como religiosa. Corta. A tela volta-se para o ambiente neutro e as meninas se envolvem em um laço vermelho. Planos conjuntos de suas cabeças em contato em plongée e contra-plongée. Congela a imagem e o vídeo finaliza.

2. Cinema: História e Linguagem (Colégio Santa Maria)

A segunda experiência a ser relatada foi uma decorrência da primeira, mas experienciada em um contexto mais próximo da educação formal, no Colégio Santa Maria, escola particular de classe média da Zona Sul de São Paulo, com cerca de 3 mil alunos. O colégio foi fundado em 1947 por um grupo de religiosas da Congregação de Santa Cruz, de origem francesa, mas com forte presença no Canadá e EUA. Inicia suas atividades com um jardim de infância para os filhos dos trabalhadores do sítio ao redor e em seguida iniciam as atividades voltadas para as moças de classe alta que haviam terminado a educação básica nos colégios do centro da cidade. Com o avanço da urbanização, o colégio abre suas portas para meninos no início da década de 80 e perde seu caráter elitista das décadas anteriores. Tendo uma atuação mais progressista na Igreja Católica, a direção do colégio sempre incentivou e estimulou a discussão e atuação de seus alunos em atividades e debates políticos.

Em 2014, o colégio faz um ensaio para flexibilização do currículo do Ensino Fundamental II e propõe aos alunos disciplinas eletivas com carga horária de uma hora-aula por semana. Foram propostas eletivas sobre poesia, biotecnologia, geopolítica, química, geometria e cinema. Este último curso foi desenvolvido em conjunto por professores de geografia e história do sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental II e apresentou como objetivos "*conhecer os elementos básicos da história do cinema; compreender as especificidades da linguagem cinematográfica e analisar o papel do cinema como propaganda ideológica, crítica social e documento histórico e elaborar um curta-metragem.*"



(CSM, 2015). A metodologia proposta conciliava exposição de trechos de clássicos do cinema para análise da relação entre a linguagem cinematográfica e seu uso político e a construção de um curta-metragem de tema livre, experimentando as diferentes partes da construção da linguagem audiovisual (sinopse e roteiro, *storyboard*, figurino e maquiagem, produção, iluminação, áudio, câmera e edição). Dentre as referências audiovisuais utilizadas, destacamos “A lista de Schindler, de Steven Spielberg”, “O triunfo da vontade, de Leni Riefenstahl”, “Viagem para a Lua, de George Méliés” e “Sanduíche, de Jorge Furtado”.

Em geral, as produções realizadas nos dois anos em que foi ministrada esta disciplina eletiva variavam entre ficções que abordavam os desejos da juventude relacionados aos seus projetos de vida ou violência. Houve poucos documentários. Os vídeos, em sua maioria, eram gravados na própria escola ou na casa dos alunos, com pouquíssimas produções em ruas ou praças. Para fins de análise, utilizaremos como referência o vídeo sem título, realizado em 2015.

Ao som de “*Dance with my self*” Thais entra na sala de aula em câmera subjetiva. Corta. Inicia-se diálogo no pátio do colégio entre Thais e a colega popular que a convida para uma festa. Corta. Em um ambiente a meia luz, ao som de Clash, a câmera em plongée mostra jovens alegres e vidrados em um sofá. Ela chega à festa. No sofá, um colega da escola que nunca a havia percebido, lhe oferece umas “pastilhas” para relaxar. O espectador é colocado como espelho frente à personagem principal apresentada em plano médio horizontal. Corta. Acompanhada pelo ritmo de “*Lucy in the Sky with Diamonds*” e câmera lenta, ela entra em transe e se entrega à festa. Corta. Thais acorda em seu quarto com dor de cabeça. Corta. No pátio do colégio, a colega popular a chama para compartilhar pastilhas com as amigas. No quintal da casa, com o muro em destaque ao fundo, o transe é coletivo, ao ritmo de “*Girls just wanna have fun*”. Corta. Embaladas pelo balanço do parque do colégio, a amiga popular conta que Marcelo, o amigo da festa, morreu no dia anterior de overdose. Thais pede mais pastilhas e a amiga nega, as duas discutem e surge nova personagem masculina como seu alter-ego, incentivando-a lutar pela droga. Thais é abandonada pela amiga e a câmera em plongée a mostra rastejando-se no chão em busca das pastilhas. Corta. A personagem principal segue para casa e Marcelo começa a aparecer em silêncio em todos os ambientes. No quarto, os dois travam um diálogo sobre a solidão. Thais questiona a realidade de seu alter-ego e este, de forma sarcástica a deixa com mais dúvidas. Corta. Thais, novamente se torna o espelho do espectador, que vai mostrando a degradação física da personagem. Corta. Em uma área

afastada e arborizada do colégio, Thais se desfaz das pastilhas e enfrenta seu alter-ego. Ambos se aproximam, deitam na grama e ela questiona o fato de estar limpa mas a “alucinação” ainda presente, porém ao seu lado.

Análise das experiências a partir da geografia

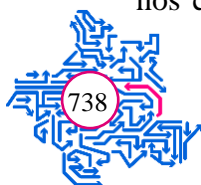
O Espaço Geográfico construído e reproduzido cotidianamente por homens e mulheres de todo o mundo se constitui por um conjunto de paisagens, lugares, regiões e territórios cujo caos parece ganhar uma ordem através de um “*um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, mais os seus híbridos – as técnicas*” (Santos, 1996). Distribuídas de forma desigual pelo espaço, essas técnicas criam lugares mais ou menos adensados, que se veem integrados, desde a difusão das tecnologias da comunicação e informação na década de 1970. Nada escapa à organização dos sistemas de ações e objetos que garantem a circulação do capital e o corpo, materialização do trabalho vivo, grita por outras formas de expressão. O corpo como fronteira de resistência é analisado por Harvey, que nos alerta que:

O estudo do corpo tem de basear-se na compreensão das relações espaço-temporais concretas entre práticas materiais, representações, imaginários, instituições, relações sociais e estruturas vigentes de poder político-econômico. Pode-se então ver o corpo como um nexos por meio do qual abordar possibilidades de uma política emancipadora. (DAVID HARVEY, 2015, pág. 178).

Nos dois vídeos acima descritos, chama-nos a atenção terem sido feito por mulheres e em ambos as escolhas sobre o corpo eram o elemento principal. Vale destacar que nos grupos de predomínio masculino, o corpo era foco de violência. Em ambos, a escola era o local do encontro, o espaço da experimentação se dava em festas fora do ambiente doméstico e escolar e os momentos de conflito interior ocorriam no espaço privado da casa. Estavam ausentes cenas em espaços públicos e adultos. Não há professores, pais, policiais, etc.

Percebemos no segundo vídeo o uso mais elaborado da linguagem audiovisual, sincronizando áudio e explorando filtros, enquadramentos e ritmos de imagem. Além disto, enquanto o primeiro vídeo horizontaliza as personagens, que se cruzam ao longo da narrativa sem um protagonista, no segundo, o papel da protagonista é muito bem delineado, bem como do antagonista, seu alter-ego.

A questão que colocamos para análise é a busca de entender o que estas expressões nos comunicam sobre o território. Em uma metrópole corporativa e fragmentada como São



Paulo (Santos, 1990), as solidariedades orgânicas acompanham estas fragmentações e são cotidianamente violentadas pelas verticalidades que atravessam essas fronteiras através das diferentes instituições que tecem as redes do território, incluindo a escola. Ambos vídeos foram produzidos em bairros de predomínio de classe média, embora a partir de uma escola pública no primeiro e uma particular no segundo.

Ao discutir o corpo como estratégia de acumulação do capital, David Harvey (2000) salienta em Marx a importância do corpo para a reprodução do capital, seja como extensão da máquina, cujos desejos e aflições devem ser controlados e rotinizados a fim de otimizar a acumulação de capital, seja como “*consumidores e reprodutores de si mesmos(as) (tanto individual como socialmente)*. Uma vez com dinheiro, o trabalhador é dotado da autonomia vinculada a toda prática de mercado”. Em circuitos de classe média, estes dois aspectos do corpo se realizam como evento pleno, pois não tem a autonomia dos detentores dos meios de produção, mas vivem a liberdade e autonomia controladas pelo consumo. Nas áreas mais periféricas e pobres, o consumo é negado ao corpo e este se liberta do capital em uma estética e linguagem transgressoras, enquanto nas áreas de moradia de trabalhadores melhor remunerados, a estética e a linguagem do capital se tornam a referência de corpo a ser buscada pelos demais.

Assim, a análise dos vídeos deve considerar estas semelhanças na representação dos corpos em relação ao consumo e ao trabalho em um contexto de classe média, quando se focam nos aspectos individuais das personagens ao mesmo tempo em que as diferenças entre eles denotam a proximidade do primeiro com o controle do corpo para a produção e no segundo uma aproximação deste com a liberdade vigiada do consumismo, em que os limites são ultrapassados em espaços privados. Cabe também considerar nas análises do vídeo o fato do segundo ser realizado por jovens em que a inserção no mercado de trabalho é mais urgente que no primeiro, dado que estão no final da adolescência.

Nos dois vídeos, a venda da força de trabalho pelas jovens não é uma urgência, mas as escolhas realizadas por cada uma nesta fase de (des)encontros o são. Em “*Escolhas*”, o determinismo do presente em relação ao futuro é dado como certo. O campo da liberdade se restringe quando a escolha pela maternidade exclui a escolha pelo sucesso profissional, que por sua vez está distante do caminho religioso ou das drogas. Inclusive neste, a estética do corpo religioso é muito mais presente através dos figurinos ou da maneira como se desenrolam as festas. No segundo vídeo, a festa é o momento de experimentação coletiva do

corpo em um transe vivido individualmente, já no primeiro, a festa é encontro e as experimentações ocorrem em ambiente privado.

Percebe-se através dos vídeos que a concepção de espaço destas estudantes circula entre o privado e o escolar. A distância propagada entre a escola pública e a privada é muito mais tênue do que se propaga, quando consideramos sua percepção das paisagens e instituições vividas, o que nos leva a compreender melhor o caráter geográfico da educação escolar, seus limites e possibilidades como instituição que concretiza o futuro no presente.

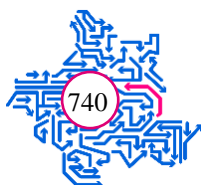
Análise das experiências a partir da pedagogia

O artigo 205 da Constituição Federal define “*a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” Ao formalizar a educação através da Constituição Federal, esta se torna uma imposição às crianças e jovens nos lugares. Ao mesmo tempo, ao tripartir seus objetivos, o sistema educacional se torna elemento de disputa política nos lugares, dado que os interesses do capital, que tendem a homogeneizar o consumo e a produção, colocam o corpo como extensão da máquina, contrários aos desejos e aspirações cotidianas, historicamente construídos em cada comunidade. Entre o desenvolvimento pleno da pessoa e as demandas do trabalho encontra-se o cidadão, sujeito que se a partir de sua consciência da dialética do lugar.

Milton Santos, ao discutir o cidadão no período atual, nos alerta que

A cidadania é mais que uma conquista individual. Uma coisa é a conquista de uma personalidade forte, capaz de romper com os preconceitos. Outra coisa é adquirir os instrumentos de realização eficaz dessa liberdade. Sozinhos, ficamos livres mas não podemos exercitar nossa liberdade. Com o grupo, encontramos meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização. É assim que nosso campo de luta se alarga e que um maior número de pessoas se avizinha da consciência possível, rompendo as amarras da alienação. (MILTON SANTOS, 1998, pág. 79).

Assim, estando materializada no lugar, a escola promove desconexões de trajetórias previamente estabelecidas, ao mesmo tempo em que possibilita novas interconexões com outros lugares e processos mais amplos. Trata-se de um processo opressor ao disciplinar o corpo para se estender à máquina, mas libertador ao possibilitar o diálogo entre a revolta do corpo e as contradições da dialética globalizante do capital. Em um contexto de classe média



como os dos vídeos apresentados, esse processo se torna mais complexo, tendo em vista tratar-se de um lugar em que a organização do cotidiano já foi dada como elemento constituinte para a expansão do capitalismo moderno, através da consolidação de uma classe média que se beneficia da mais-valia, ao obterem salários melhores do que aqueles percebidos pelas classes produtivas, mas sem poder participar das decisões acerca de sua exploração. (Gadotti, 2001).

Ao analisar as produções geradas a partir dos dois projetos de educação e cinema acima relatados, percebemos que enquanto os primeiros apresentam um número maior de documentários, os segundos apresentam um número maior de ficções. O que à primeira vista pode parecer uma maior conscientização das periferias em relação às contradições do mundo, é desvendado pelo conteúdo destes documentários que nos mostram o discurso hegemônico de esforço pessoal que garante uma melhora nas condições de vida. São narrativas sobre as mudanças na paisagem dos lugares ou de sofrimentos pessoais, sem maiores ampliações. Em relação ao trabalho realizado na escola particular da zona sul, os vídeos produzidos no programa Escola da Família apontam para um avanço em relação à experimentação dos espaços públicos, o que também pode ser atribuído à diferença de faixa etária, visto que nas escolas públicas, eram alunos do final do Ensino Médio que participavam, enquanto na escola particular, do final do Ensino Fundamental. Tais semelhanças podem ser entendidas como resultado dos processos políticos recentes do país que favoreceram a emergência de uma classe média inserida na sociedade mais como consumidora do que como cidadã.

Esta formação alienada dos jovens, em especial para a chamada nova classe média, pode ser demonstrada também pela diferença no uso da linguagem audiovisual, muito mais aprimorada na escola particular, provavelmente associada a maior exposição dos alunos e suas famílias às obras cinematográficas diversificadas do que os alunos de escolas públicas, que vivem em locais com poucas salas de cinema e cujos pais se originaram das classes sociais diretamente ligadas à produção da mais-valia, com acesso mais restrito à educação formal e consumo cultural.

Por outro lado, se ambos vídeos se encontram em um contexto de classe média em que o desejo pessoal se sobrepõe a experiência política, as diferenças históricas de suas trajetórias nos apontam algumas diferenças. Ademais do uso da linguagem mais elaborada, a narrativa construída por alunos de uma classe média mais tradicional coloca em evidência práticas sociais mais individualistas, expostas no sofrimento psicológico da protagonista, enquanto

que no vídeo produzido por alunos da nova classe média, o protagonista desaparece e o encontro se torna o elemento essencial da narrativa.

Por fim, as narrativas de ambos vídeos nos trazem algumas reflexões sobre como a escola é vivida por estas jovens. Trata-se do espaço do encontro de individualidades, a partir de onde se desencadearão novas experiências que serão determinantes para o futuro delas. É um espaço de autonomia, visto que em nenhuma das narrativas surge um adulto moderador e os conflitos são solucionados pelas próprias personagens, destarte seus riscos. Quando a aprendizagem formal surge, na narrativa do vídeo “Escolhas”, ela é isolada e excludente de outras possibilidades de vida como a maternidade, as drogas ou a vida religiosa.

Considerações finais

Em um período que é uma crise, a escola é *locus* privilegiado dos conflitos que emergem entre as diferentes trajetórias que ali se cruzam de forma aleatória. São verticalidades impostas pelas necessidades do capital globalizado em parceria com os governos ora estabelecidos, resistências daqueles que se percebem violentados em seu cotidiano e as individualidades repletas de desejos e anseios em relação ao adulto que virá a ser. No cruzamento que se torna a escola, é atribuída ao professor a obrigação de cumprir um programa cuja interpretação depende muito de sua trajetória que, na maioria das vezes, é estrangeira em relação às aquelas já estabelecidas no lugar em que leciona.

Entre as obrigações constitucionais que lhe são atribuídas como ofício, é comum que as escolhas do professor oscilem entre o “desenvolvimento pleno da pessoa”, atuando como uma espécie de psicólogo amador dos alunos e a qualificação para o trabalho, atuando como fornecedor de informações e habilidades técnicas que devem ser depositadas nos jovens. Em outros casos, a formação para o exercício da cidadania é colocada como prioridade em relação às demais obrigações, confundindo retórica partidária com cidadania⁴, dissociando-as da pessoa e das demandas do mercado de trabalho que, em muitos casos, são urgências para estes jovens.

Ao planejarmos um curso, é comum que procuremos transformá-lo em uma narrativa da qual seremos super-heróis capazes de tudo e, como um Chapolin Colorado da sala de aula,

⁴ Vale destacar que de nenhuma forma expressa-se aqui um apoio ao projeto “Escola sem Partido”, que partindo de uma premissa verdadeira, criminaliza o professor e confunde retórica partidária com ideologia, abrindo margem para a redução da diversidade de discursos na escola, fundamental à democracia.

tropeçamos nos limites autoritários do espaço-tempo, exigindo escolhas do professor que podem leva-lo a uma atuação ingênua ou crítica, como nos alerta Paulo Freire,

para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, 'a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação'. Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. (PAULO FREIRE, 1987, pág. 83)

Assim, nem sendo super-heróis e tão pouco ingênuos, a interpretação que fazemos deste espaço-tempo onipresente se torna fundamental para o ofício do professor que é político a partir do momento em que é colocado como sujeito de um evento cujas determinações está alienado. Negar-se a fazê-lo é negar-se professor, porém, assumir-se professor significa assumir o risco da revolta contra estas determinações. Assim, o exercício profissional do magistério impõe ao professor escolhas políticas sobre como lidar com a inevitável revolta dos sujeitos do lugar.

Neste sentido, o componente de geografia adquire papel fundamental na crise que é um período. Tendo como objeto o espaço, a maneira como exploramos sua concepção em sala de aula torna-se elemento fundamental para a realização de seu ofício. Da concepção de espaço positivista de Humboldt, passando pela geografia regional de LaBlache ou o espaço estrutural de Milton Santos, cada uma destas e de outras concepções permitem abordagens diferentes do programa atual de Geografia e, ao mesmo tempo, podem ser ensinadas de forma mais ou menos autoritária em relação às concepções de mundo dos educandos.

Recentemente, Doreen Massey nos chama a atenção para este processo de concepção espacial e ação política no lugar no período atual ao propor que

o espacial é político (o que, depois de muitos anos e do muito que foi escrito a respeito, pode ser tido como dado), mas que, sobretudo, pensar no espacial de um modo específico pode perturbar a maneira em que certas questões políticas são formuladas, pode contribuir para argumentações políticas já em curso e - mais profundamente - pode ser um elemento essencial na estrutura imaginativa que permite, em primeiro lugar, uma abertura para a genuína esfera do político. (DOREEN MASSEY, 2015, pág. 29-30)

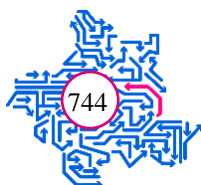
Desta forma, o cinema pensado como linguagem torna-se um importante catalisador deste processo político do professor que se entende como indivíduo cuja trajetória é única e que apenas o diálogo com outros saberes permitirá a livre experiência da humanidade. No

entanto, assim como as concepções de espaço podem ser utilizadas como um verniz retórico para práticas autoritárias, o cinema em sala de aula guarda o mesmo risco. É comum presenciarmos a exibição de filmes em sala de aula, sem dialogar com o mesmo, apresentando a narrativa do diretor como verdade universal acerca de um evento espaço-temporal. Nestes casos, o cinema torna-se o verniz moderno para práticas pedagógicas tradicionais.

Em artigo publicado em 2016, Oliveira Jr. nos provoca a “*ampliar as margens do próprio cinema nas conexões que este fizer emergir nas escolas e lugares onde vier a efetivar outros modos de habitar o mundo em meio aos seus acasos, encontros e experimentações em imagens e sons.*” (pág. 83). Dialogando com a concepção de espaço de Massey, que propõe “*o espaço como uma constelação de trajetórias heterogêneas – humanas e inumanas que inevitavelmente se encontram e negociam devires, outras possibilidades de vida*” (pág. 71) Oliveira Jr incentiva o professor a buscar no cinema o que está entre o visto e o ouvido, ou seja nas sensações provocadas no espectador a partir de uma dada narrativa. O cinema torna-se tanto um meio de expressão sobre o território vivido, quanto um meio de confronto com trajetórias vividas neste ou outros lugares.

O cinema assim pensado, permite que as concepções de espaço presentes na sala de aula tornem-se sensíveis e, através do diálogo mediado pelo educador, ampliem-se na busca de novos devires que lhes façam sentido. Neste processo, a teoria geográfica se torna elemento fundamental, ao permitir com seus conceitos, analisar as constelações de trajetórias do lugar da sala de aula e significar os conflitos ali estabelecidos. Porém, este processo somente se dará de forma efetiva, se o professor estiver sensibilizado para estas novas narrativas.

Nos dois vídeos aqui analisados, a crise da escola é evidenciada. A sala de aula e os adultos da escola não tem significado para as escolhas e conflitos vividos por estas mulheres, são secundários. A escola se torna tão alienada da vida delas quanto o trabalho, que em momento algum é colocado como elemento devir. Se a escola, em ambos casos é o espaço do encontro, seu sucesso como disciplinador do corpo é evidenciado através do não dito, ou seja, do fato de que em nenhuma das duas narrativas as experimentações se dão no espaço escolar. Mesmo no vídeo em que a personagem escolhe a vida acadêmica, seu apogeu é a medalha burocrática do diploma e dos minutos de ovação na formatura, em que é abraçada pela



professora e, sozinha no palco se vira para a plateia, portanto, o sucesso escolar é colocado como um processo individual e não coletivo.

Estes vídeos nos alertam para o quanto o currículo escolar está sendo trabalhado de forma alienada em relação às trajetórias que se cruzam na escola, potencializando crises e excluindo o devir, ou seja, o político, ignorando o próprio texto constitucional, quando este salienta como objetivo principal da educação o preparo para o exercício da cidadania.

Portanto, se se pretende que o fazer cinema na escola seja mais do que verniz retórico de modernidade, devemos buscar novos limites para o mesmo. Fazer emergir expressões a partir do lugar e proporcionar outras expressões cinematográficas que extrapolem o espaço estático, que quebrem a visão hegemônica do espaço como materialização do tempo que naturaliza o cotidiano e as opressões que ali se realizam. Conceber o espaço como dialético e o cinema como linguagem deste espaço são princípios fundamentais para a educação que se pretende feita por humanos e para humanos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COLÉGIO SANTA MARIA. **Plano anual da disciplina eletiva Cinema: História e Linguagem**. São Paulo: Colégio Santa Maria, 2015.

ESCOLHAS. E.E. professor Ascendino Reis/Programa Vídeo Criar. Brasil, 2011. (5min). Disponível em https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=vAHSz9bN5o Acessado em 08 ago. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Editora Viramundo, 2003.

INSTITUTO CRIAR DE TV, CINEMA e NOVAS MÍDIAS. **Guia vídeo na escola**. São Paulo: Instituto Criar de TV, Cinema e Novas Mídias, 2011.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de Oliveira. **Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 67-84, maio 2016. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio>
Acesso em 29 jun. 2016.

SANTOS, Milton. **Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo**. São Paulo: Nobel, 1990.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Campinas: Hucitec, 1997.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEM NOME. Colégio Santa Maria/Eletiva Cinema: História e Linguagem, 2015. (8 min).

