



**CINE-GEOGRAFAR A ESCOLA:  
Um Currículo Geográfico a partir do Lugar**

**Débora Schardosin Ferreira**  
**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivaine Maria Tonini**

**Porto Alegre, outubro de 2019.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**CINE-GEOGRAFAR A ESCOLA: UM CURRÍCULO GEOGRÁFICO A PARTIR DO  
LUGAR**

DÉBORA SCHARDOSIN FERREIRA

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz  
Wypoczynski Martins  
Profa. Dra. Élide Pasini Tonetto  
Profa. Dra. Elisabete Maria  
Garbin  
Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Tese apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Geografia  
como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutorado  
em Geografia.

PORTO ALEGRE  
2019

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

FERREIRA, Débora Schardosin  
CINE-GEOGRAFAR A ESCOLA: UM CURRÍCULO GEOGRÁFICO A  
PARTIR DO LUGAR / Débora Schardosin FERREIRA. -- 2019.  
138 f.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivaine Maria TONINI.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. CINE-GEOGRAFAR. 2. GEOGRAFIA ESCOLAR. 3. LUGAR.  
4. DOCÊNCIA. 5. CINEMA. I. TONINI, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivaine  
Maria, orient. II. Título.

♥ Tu que ensinas e eu que aprendo.

O que me doí

é o que doí em ti

O que faço

Afeto a ti. Tu <sup>queres?</sup> ~~me~~ a.f.e.t.o.?

Afeto a mim tu <sup>queres?</sup> ~~me~~ a.f.e.t.o.?

Afeto-nos. Faz-nos A.F.E.I.O.

E tu respondes ao meu agir

tu responde ao teu agir.

Estamos juntos, por mais que acreditamos separados

Neste espaço cheio de nós

Buscamos por "sim's" 

O não nos exprime: a mim e a ti.

~~Dis~~ <sup>Mis</sup>gamos temores: eu e tu.

Tu esperança, dizem.

tu responsável, dizem.

Tu brincar

tu artistar.

Tu resistir

tu agir

Tu sentir

tu resistir

Tu agir

tu sentir.

Para os meus alunos.

## AGRADECIMENTOS

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto<sup>1</sup>”.*

Aos professores amigos, juntos  
Aos professores colegas, tantos  
Aos professores inspiradores, muitos

À professora orientadora, Ivaine Maria Tonini, sempre

À professora minha irmã Heloísa, escritas de vida, junto com meus irmãos Henrique e Letícia, a partir da garra do casal que nos trouxe à vida. Estes, em vários momentos, foram como a professora para fazer o tema de casa, o professor de direção, a professora de artesanato, o professor de coragem, a professora exigente, os professores pela sabedoria de vida, os professores incentivadores sempre lembrando da oportunidade de estudar que não tiveram e com a melhor maneira de ensinar: o exemplo e o amor. Núbia e Carlos, meus pais, meu orgulho.

Ao professor, esposo e amigo, Janderson, pelo companheirismo inestimável.

Aos professores da banca tanto de qualificação como defesa, gratidão.

A esses professores da vida, tudo.

Ao POSGEA, à UFRGS, à Geografia, à docência e pesquisa neste país desejo vida longa e dedico toda minha luta.

E, sim, aos estudantes que participaram desta pesquisa, assim, como outros tantos para quem já lecionei, OBRIGADA!

---

<sup>1</sup> Canção de Violeta Parra (1917-1967), compositora, cantora, artista plástica e ceramista chilena.

*UNS HOMENS ESTÃO SILENCIOSOS*  
*Eu os vejo nas ruas quase que diariamente.*  
*São uns homens devagar, são uns homens quase que*  
*misteriosos.*  
*Eles estão esperando.*  
*Às vezes procuram um lugar bem escondido para esperar.*  
*Estão esperando um grande acontecimento.*  
*E estão silenciosos diante do mundo, silenciosos.*  
*Ah, mas como eles entendem as verdades*  
*De seus infinitos segundos.*

Manoel de Barros

## RESUMO

Ao considerarem-se as múltiplas trajetórias que estão na escola, as experiências com o cinema e a Geografia escolar geram movimentos denominados nesta tese de cine-geografar, ou seja, ações que podem disparar percepções e análises deste espaço como lugar, bem como originar um currículo geográfico. A tese tem como objetivo compreender a escola como lugar de negociações ao cine-geografar no entrecruzamento da docência com os estudantes. Para este fim, foi necessário (a) possibilitar criações com o cinema em conjunto com os estudantes na docência; (b) refletir a escola pública como lugar geográfico com múltiplas trajetórias em devir; e (c) mapear os modos de endereçamento em um currículo geográfico a partir do lugar com o cinema. Foi adotada a cartografia como postura metodológica, em que a teoria e a prática se fizeram no decorrer do processo de pesquisa, sendo mapeadas através das experiências que a pesquisadora promoveu com o cinema em conjunto com os estudantes na Escola municipal Deputado Victor Issler, em Porto Alegre – RS. No presente estudo, foram utilizados os diários de campo da pesquisadora e a descrição em formato de roteiro a partir dos vídeos elaborados pelos estudantes do sexto ano, turma B33 de 2018, acerca da escola percebida como lugar. As premissas foram discutidas teoricamente acerca da potencialidade como resistência gerada por esse movimento da relação possível da Geografia com o cinema e do destaque docente nesse contexto. Como lentes teóricas para análise, foram priorizadas a categoria de análise lugar, a importância da escola na contemporaneidade e os modos de endereçamento possíveis para o currículo. O entrecruzamento neste processo de pesquisa possibilitou identificar os conflitos existentes na diferença, que há quando se percebem as múltiplas trajetórias em devir que configuram o espaço escolar analisado como lugar. A tese defende que professores de Geografia que se permitem inventar com os estudantes pela arte do cinema transformam a negociação existente na escola em um currículo geográfico a partir do lugar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cine-geografar; Geografia Escolar; Lugar; Docência; Cinema.

## RESUMEN

Con las múltiples trayectorias existentes en la escuela, las experiencias con el cine y la Geografía Escolar generan movimientos llamados en esta tesis cine-geografar. Esos pueden percibir y analizar el espacio escolar y de enseñanza de geografía como un lugar y originar un currículum geográfico. La tesis tiene como objetivo comprender a la escuela como un lugar de negociación mediante el cine en la intersección de la enseñanza y de los estudiantes. Para eso fue necesario (a) habilitar creaciones con el cine en conjunto con los estudiantes en la enseñanza; (b) reflejar la escuela pública como un lugar geográfico con múltiples caminos para convertirse; y (c) crear modos de direccionamiento de mapas en un currículum geográfico de un lugar a otro con el cine. La cartografía es la postura metodológica adoptada en la cual la teoría y la práctica se hicieron durante el proceso de investigación. Así se mapeó a ellas a través de las experiencias que el investigador promovió con el cine en la escuela de la red municipal de Porto Alegre – RS, Deputado Victor Issler, en conjunto con los alumnos. Para este propósito, utilizamos los diarios de campo del investigador y la descripción en formato de guión de los videos preparados por estudiantes de sexto grado, clase B33 de 2018, sobre la escuela percibida como un lugar. Las premisas se discutieron teóricamente sobre la potencialidad como resistencia generada por este movimiento de la posible relación entre Geografía y cine y la prominencia docente en este contexto. Como las lentes teóricas para el análisis se priorizaron la categoría del lugar de análisis, la importancia de la escuela en los tiempos contemporáneos y los posibles modos de direccionamiento para el plan de estudios. Esa intersección en este proceso de investigación permitió identificar los conflictos desde las diferencias existentes al considerar las múltiples trayectorias en la transformación las cuales configuran el espacio escolar analizado como un lugar. Entonces, la tesis argumenta que los maestros de geografía que se permiten inventar con estudiantes el arte del cine transforman la negociación existente en la escuela en un currículum geográfico desde el lugar.

**PALABRAS CLAVE:** Cine-geografar; Geografía Escolar; Lugar; Enseñanza; Cine.

## ABSTRACT

By considering the multiple trajectories which are in school, the experiences with cinema and school Geography generate movements called in this thesis cine-geografar, that can perceive and analyze this space as a place and originate a geographical curriculum. The thesis aims to understand the school as a place of negotiation by cine-geografar the intersection of teaching with students. For this purpose, it was necessary to (a) enable creations with cinema and the students in teaching; (b) reflect the public school as a geographical place with multiple paths in becoming; and (c) map addressing modes in a geographic curriculum from place to place with cinema. Cartography was adopted as a methodological stance in which theory and practice were made during the research process being mapped through the experiences that the researcher promoted with the cinema at the school of the municipal network of Porto Alegre – RS, Deputado Victor Issler, in set with the students. For this purpose, we used the researcher's field diaries and the description in script format from the videos prepared by students of the sixth grade, class B33 in 2018 about the school perceived as a place. The premises were theoretically discussed about the potentiality as resistance generated by this movement of the possible relationship between Geography and cinema and the teaching prominence in this context. As theoretical lenses for analysis, the category of analysis place, the importance of the school in contemporary times and the possible addressing ways for the curriculum were prioritized. The intersection in this research process made it possible to identify the existing conflicts from the existing differences in considering the multiple trajectories in becoming that configure the analyzed school space as a place. In doing so, the thesis argues that Geography teachers who allow themselves to invent with students from the art of cinema transform the existing negotiation in the school into a geographical curriculum from the place.

**KEYWORDS:** Cine-geografar; School Geography; Place; Teaching; Movie theater

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> MURO DE ENTRADA DA EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER .....	18
<b>FIGURA 2</b> MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BAIRRO MÁRIO QUINTANA EM PORTO ALEGRE – RS .....	19
<b>FIGURA 3</b> IMAGEM DOS DESLOCAMENTOS ATÉ A EMEF DEP. VICTOR ISSLER NO BAIRRO MÁRIO QUINTANA EM PORTO ALEGRE, RS .....	21
<b>FIGURA 4</b> OFICINA EDUCAÇÃO PARA A IMAGEM E QUE FILME VER? .....	41
<b>FIGURA 5</b> III SEMINÁRIO INTERNACIONAL LUZ NA DOCÊNCIA – JUNHO .....	42
<b>FIGURA 6</b> FESTIVAL DE CINEMA ESCOLAR NA CINEMATECA CAPITÓLIO 2018 .....	43
<b>FIGURA 7</b> FANZINE SOBRE O PROJETO VÓ CHICA (EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER, 2016) .....	44
<b>FIGURA 8</b> TURMA DOS ESTUDANTES AUTORES DOS VÍDEOS – 2018 .....	46
<b>FIGURA 9</b> ESQUEMATIZAÇÃO PARA PLANEJAMENTO DO ROTEIRO .....	47
<b>FIGURA 10</b> IMAGEM DE UMA CENA DO VÍDEO “A HISTÓRIA DA RELIGIÃO AFRO- BRASILEIRA” .....	100
<b>FIGURA 11</b> IMAGEM DE UMA CENA DO VÍDEO “O COTIDIANO DO BANHEIRO DAS MENINAS” .....	104

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1 – Oficinas cursadas no Laboratório Vagalume em 2017**

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNDES** – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**FACED** – Faculdade de Educação

**FUNDACINE RS** - Fundação de Cinema do Rio Grande do Sul

**PAA** – Programa de Alfabetização Audiovisual

**PIBID** – Programa de Iniciação à Docência

**TICS** – Tecnologia da informação e Comunicação

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<i>Grafias numa sala de aula</i> .....	14
<i>...e uma professora que produz grafias</i> .....	16
1. ROTEIRO DA PESQUISA .....	23
2. UMA OUTRA CARTOGRAFIA PARA PESQUISAR A GEOGRAFIA ESCOLAR.....	32
2.1 Professora-pesquisadora-cartógrafa-geógrafa .....	33
2.2 Descrevendo com detalhes.....	39
2.2.1 COMO AS MÚLTIPLAS TRAJETÓRIAS SE ENTRECruzARAM .....	46
3. RESISTÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	50
3.1 O cinema como resistência na Geografia Escolar .....	54
3.2 Criando resistências .....	60
4. CINE-GEOGRAFAR NA ESCOLA .....	68
4.1. Escola como lugar de negociações.....	69
4.2 A importância da escola na contemporaneidade .....	77
4.3 Currículo geográfico a partir da escola como lugar .....	84
5. CURRÍCULO CINEGEOGRAFADO.....	92
5.1 Cine-geografar as negociações do lugar .....	93
6. CONSIDERAÇÕES: ENTRECruzAMENTOS NA ESCOLA COMO LUGAR.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS .....	117

## Grafias numa sala de aula...

*Eu por vários dias tinha respondido aos questionamentos dos estudantes*

*“— Sim, vamos filmar, amanhã, depois de amanhã...”*

*Entre outras respostas e desculpas*

*“— Hoje tem recreio estendido.”*

*Ou*

*“— Temos que fechar notas. Preciso fazer prova.”*

*Ou ainda*

*“— Está chovendo e tem poucos alunos hoje...”*

*E também tinham os entraves infraestruturais, pois já haviam anunciado a falta de celulares em dias anteriores, como resultado de uma enquete em sala, em que pouco mais de meia dúzia me responderam que tinham celulares, para depois dizerem que “está em casa” e “meus pais não deixaram trazer”.*

*Mas a possibilidade de concretizar os vídeos estava ali, já que, novamente, em dois períodos pós-recreio, sou cobrada pela tão aguardada aula*

*“— Mas a Senhora prometeu!”*

*Pensei que aquele era um dia adequado para o trabalho.*

*Havia Sol, estava bastante quente e as desculpas não caberiam naquele momento, pois a expectativa estava causando alvoroço em sala de aula. Era o momento de me arriscar. Logo, resolvi me permitir (a bagunça já era certa, então busquei dar um sentido a ela)*

*“— Certo, então vamos fazer hoje!”*

*E novamente a pergunta cuja resposta poderia colocar tudo a perder*

*“— Quantos trouxeram celular hoje?”*

*Apenas três estudantes levantam a mão. Desespero professoral. E como filmar? Pensei em uma alternativa, naquele momento a única possível: dividi-los em grupos. De forma orgânica procuraram se arranjar e apenas dois se formaram e apenas um tinha telefone. Ouço*

*“— Me empresta o celular, Sora!”*

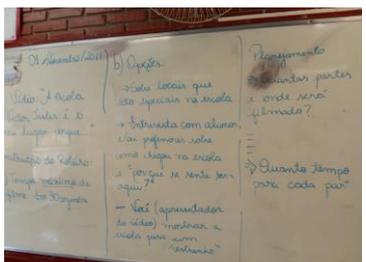
*Em um primeiro momento hesitei, mas logo pensei que eram mais familiarizados com aquele aparelho do que eu.*

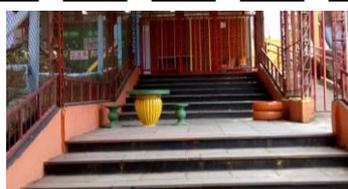
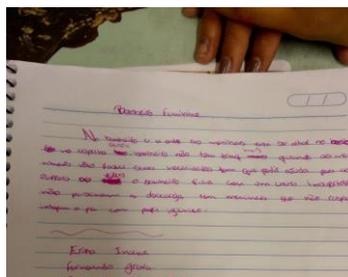
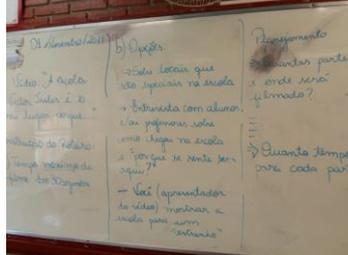
*Entreguei-o na mão da estudante em quem eu mais poderia confiar naquele grupo e recomendei muitos cuidados. Assim, resolvido o celular do segundo grupo.*

*Virando-me para o quadro, reflito em como tornar aquele momento numa aula, pois os estudantes me cobram uma postura de professora, aquela que coloca limites e que encaminha as atividades*

*“— Só sairá para rua para filmar o grupo que escrever o roteiro de no mínimo 1m30s pensando nas seguintes questões...” – disse eu.*

*Retomei a discussão sobre o conceito de lugar, que já tínhamos debatido em aulas anteriores e escrevi no quadro a*





seguinte questão “quais são os lugares para quem convive no Victor Issler?”

Terminei de escrever e, como já esperava

“— Não entendi nada, Sora!”

Questionei, então

“— Qual é o lugar em que você se sente bem aqui na escola?”

Resposta rápida

“— Nenhum!”

Duvidando, eu repliquei

“— Nenhum, mesmo? Será?”

E a estudante, em uma postura desafiadora, respondeu

“— Ah, vou falar do banheiro, então!”

Eu, de uma forma inesperada para ela, respondi

“— Sim, vamos fazer sobre o banheiro, então”

Explodiram risos e foi uma algazarra na turma.

“— Sim, qualquer espaço desta escola pode ser um lugar.” –

disse. E seguindo o debate

“— Por que o banheiro é um lugar pra ti? Por que vocês frequentam ele?”

Eu supunha que era um local para fugir das aulas, mas a resposta da estudante me deixou surpresa

“— Por causa do espelho, ora!”

Claro que a esta fala se sucederam minhas outras questões

“— O que mais do banheiro poderiam mostrar?”

Responderam

“— A porta não tem trinco. Tem que pedir para alguém segurar a porta para ir ao banheiro.”

“— Mas e se vocês forem sozinhas ao banheiro?” – questionei.

Elas, indignadas, me responderam

“— Tem que pedir para alguém!”

Eu prevendo o constrangimento, ainda quis confirmar

“— Uma estranha?”

E elas

“— Sim, qualquer uma que esteja ali... “

Achei que estivesse esclarecido. Porém, meio descrentes da minha permissividade, ainda me chamaram à mesa mais uma vez para pedir permissão para ser este o tema do vídeo.

Confirmei. Em menos de 20min estava pronto o roteiro.

(Excerto do diário de campo, Novembro de 2018)

*...e uma professora que produz grafias.*

Ao iniciarmos uma escrita ficamos no entremeio daquela intenção que já está tornando-se ação real por meio destas palavras e o restante da página. Aquela espera pela organização das nossas ideias para apresentarem-se o mais próximo possível por meio da elaboração do texto. Estamos sempre entre “o possível começo e a impossibilidade de começar” (GODOY, 2011, p. 38). Sentimento de ebulição de ideias que procuram por palavras que exprimam todo um processo de pesquisa que necessita agora se materializar na escrita. Há uma responsabilidade na formulação de cada frase, uma página em branco que insiste em se mostrar como o impossível se convertendo em possibilidade na busca das palavras e

Talvez nós homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (LARROSA, 2015, p. 22).

Percurso na memória imagens que unem diversos tempos e espaços para com palavras contar quem eu sou. Nossa biblioteca formada na memória não é apenas o que contamos de nós, mas também o conjunto de histórias que nos transforma. Esta pesquisa nasce de uma biblioteca que reúne a experiência de uma história muito relacionada à minha vida acadêmica conciliada com a vida docente e, por isso, iniciei com uma memória de sala de aula.

Da minha trajetória e memórias acadêmicas, inicio a partir de 2007 com a graduação e todos os estudos subsequentes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Já no primeiro ano de curso, iniciei minha experiência docente como professora em pré-vestibular popular, no bairro Restinga em Porto Alegre, através de bolsa de extensão no Programa Conexões de Saberes. Após um período de pesquisas em meteorologia, voltei para a docência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), por volta do ano de 2009. Foi neste período que assinalei no meu futuro profissional a opção pela área do ensino de Geografia. Nesse programa, promovíamos oficinas que

buscavam modos criativos de abordar a Geografia escolar. Essa foi a primeira atividade que me aproximou do cinema na sala de aula, ainda que de modo ilustrativo e utilitário.

Na pós-graduação cursei a especialização “O ensino da Geografia e da História – saberes e fazeres na contemporaneidade”, na Faculdade de Educação (FACED). Neste período convivi com diversos colegas/professores, enquanto iniciava na sala de aula. Desta forma, meu trabalho de conclusão abordou o uso da cartografia do Lugar em sala de aula. O conceito de Lugar e sua relação com a Geografia escolar foi o que me instigou a partir deste período.

Assim, no Mestrado, defendido em 2014, desenvolvi pesquisa sobre os jovens residentes na cidade de Canoas-RS e como estes consideravam o espaço da cidade como seu Lugar, a partir das suas Representações Sociais. Minha pesquisa destacou o Lugar dos estudantes e visou dar-lhes voz sobre sua compreensão da cidade em que vivem. Foi nesse período de escrita da dissertação que apareceram alguns indícios que me inspiram ainda hoje, como a perspectiva de mundo a partir do Lugar que cada um de nós possui. Posteriormente, com a minha convivência refleti que estes se entrecruzam na escola, formando um Lugar em permanente mudança e que depende das negociações que ali se estabelecem.

No presente processo de pesquisa, escolhi o cinema como experiência que me inquieta e me motiva a buscar outras geografias na relação com os estudantes. Cabe dizer que meu gosto pelo cinema vem ainda na graduação, quando descobri a videoteca no campus da universidade. Ela era muito mais diversificada que as locadoras do bairro onde morava, na periferia de Canoas. Ir ao cinema não era algo muito comum para mim ou para meus amigos, devido ao custo do ingresso do único cinema que existia no shopping cidade.

Além disso, o convívio com os colegas que conheciam outro repertório cinematográfico aguçaram meu interesse por diversificar o que eu conhecia de cinema até então. Passei a frequentar também a sala de cinema da universidade. Enfim, já graduada e em sala de aula na escola privada em Canoas, lamentei quando conheci a divulgação do festival do Programa de Alfabetização Audiovisual – PAA, que ocorria em Porto Alegre, porque se

destinava apenas à escola pública. A minha esperança era participar quando eu iniciasse meu trabalho na rede municipal de Porto Alegre, o que acabou ocorrendo no ano de 2015.

Fui lotada na Escola Municipal Deputado Victor Issler com 10h de trabalho, porém “emprestada” as demais 10h para outra escola, o que determinou o meu envolvimento desde o início com estas instituições, pois tive de ficar no turno da manhã dividindo, três turnos em uma escola e dois em outra. Tenho mais períodos de planejamento na denominada Deputado Victor Issler, por ser uma escola maior, possui mais professores dividindo as turmas e isso traz maiores possibilidades de criação. Além disso, cada contexto escolar se configura como encontros a partir das trajetórias que ali se entrecruzam, é com este o olhar geográfico que consigo justificar as possibilidades de criação nesta escola, em detrimento da outra. A imagem que está na capa deste trabalho é o muro de entrada da escola e procura rerepresentar a intenção do encontro que ali se pretende (FIGURA 1)

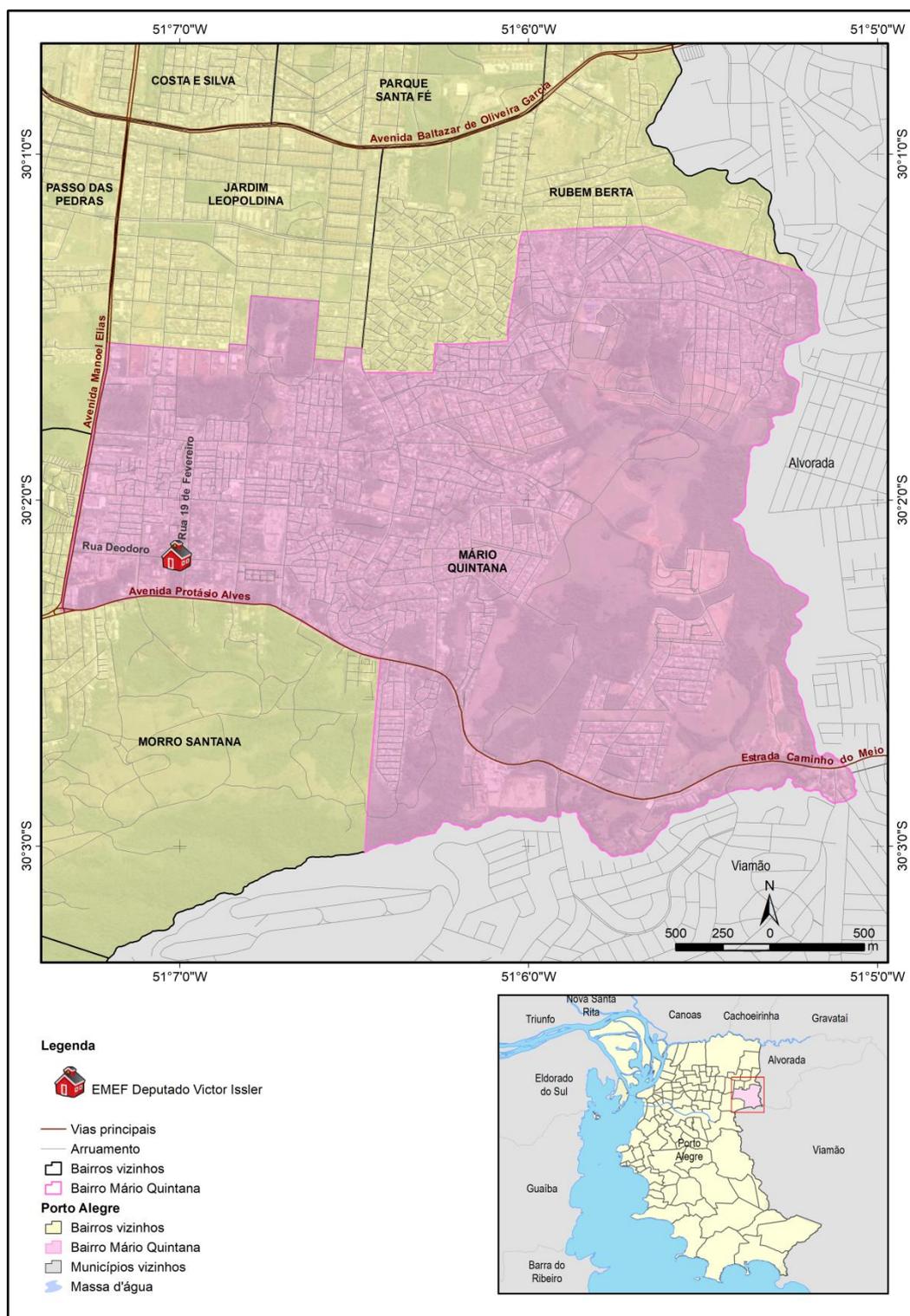
FIGURA 1 – MURO DE ENTRADA DA EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER



Fonte: Arquivo pessoal

Embora nesta pesquisa a relevância seja para as relações internas ao espaço escolar, quando falamos de Geografia a necessidade do mapa parece tradicionalmente imprescindível, para o leitor. Assim, apresento a localização dessa escola no município de Porto Alegre (FIGURA 2).

FIGURA 2 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BAIRRO MÁRIO QUINTANA EM PORTO ALEGRE – RS



Elaborado pela Geógrafa Isabel Rekowky para esta tese (2019)

A escola localiza-se a Nordeste na Capital, na denominada Zona Norte, região periférica mas com atual e progressivo adensamento urbano, visto a historicidade dos primeiros acessos por estradas para o interior do município, como a Avenida Protásio Alves, que, desde a origem da urbanização de Porto Alegre, iniciada nas margens do Guaíba (lago ou rio), liga-se ao oposto desta região. O bairro da escola atualmente denomina-se Mário Quintana com aproximadamente 37.234 habitantes, representando 2,64% da população do município<sup>2</sup>.

O bairro, em suas origens, por ser vizinho ao limite com a cidade de Alvorada e caminho para esta pela antiga “Estrada Caminho do Meio”, atual Avenida Protásio Alves, era uma região rural, contínua ao sopé da face Norte do Morro Santana, com criação de animais e plantio de eucaliptos, conhecida por “Chácara da Fumaça” (JOBIM, 1999). A partir da década de 1980, o bairro torna-se destino do deslocamento das ocupações irregulares das áreas centrais da cidade, fato agenciado pelo Poder Público, e soma-se à segregação urbana que se intensifica e destina a esta região, entre outras da cidade, moradias em ocupações irregulares para população de baixa renda. O bairro, assim, caracteriza-se historicamente por ser uma área de conflitos por moradia e por outros motivos de disputa de território, já que, mesmo atualmente, é destino oficial de algumas das remoções promovidas pelo Poder Público na cidade.

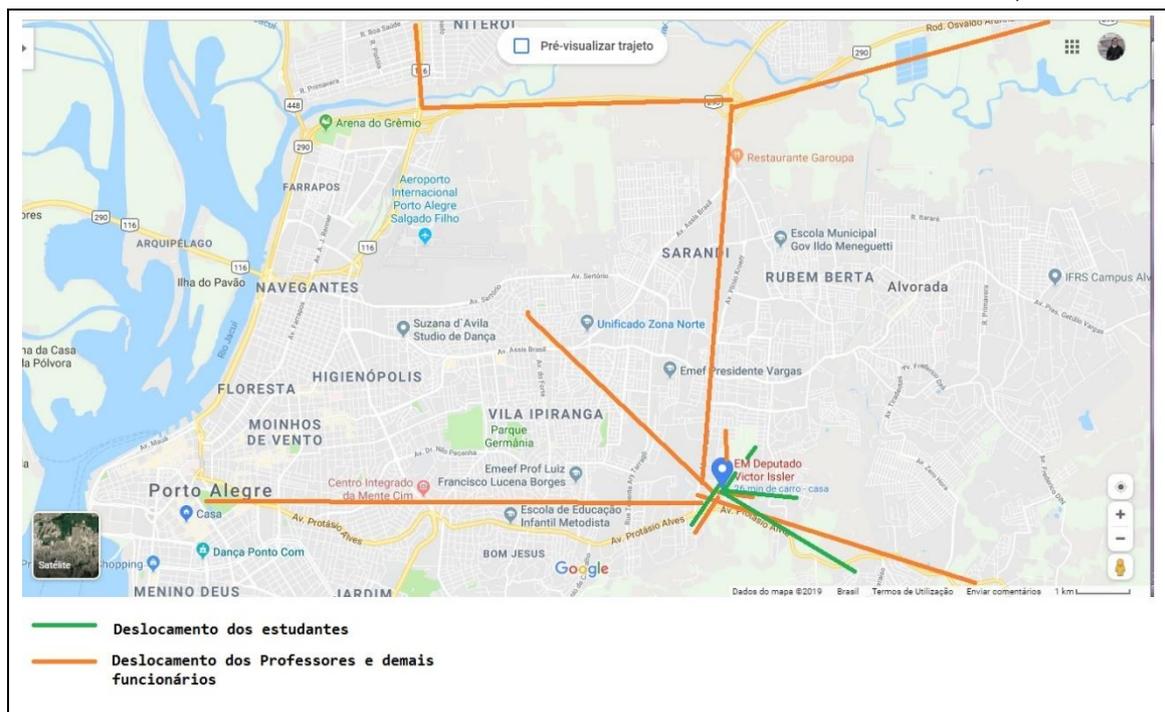
A Escola Municipal Deputado Victor Issler foi construída em fins da década de 1980 visando atender a já citada população crescente do bairro Mario Quintana. Atualmente, a instituição conta com aproximadamente 1300 alunos e 90 professores, em três turnos de funcionamento. Pela facilidade de acesso por avenidas de grande porte, como Protásio Alves e Manoel Elias, os professores e funcionários se deslocam de suas moradias tanto de bairros, como dos da Zona Norte ou Central da Capital, como de municípios vizinhos. Os estudantes são, na maioria, do mesmo bairro, e este internamente possui diversas “vilas”, como a Jardim Protásio Alves, que está no lado oposto da avenida em relação à escola. Para vir estudar, eles utilizam o transporte

---

<sup>2</sup> Dados a partir do Censo 2010. Disponível em: <http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=64,0,0>. Acesso em: ago. 2019.

gratuito denominado “ônibus escolar de acesso”, por ser necessária a segurança devido ao tráfego intenso de veículos na localidade. Já a maioria dos professores e alguns funcionários deslocam-se de outros bairros da cidade e até mesmo de municípios vizinhos diariamente até a escola (Figura 3).

FIGURA 3 – IMAGEM DOS DESLOCAMENTOS ATÉ A EMEF DEP. VICTOR ISSLER NO BAIRRO MÁRIO QUINTANA EM PORTO ALEGRE, RS.



Fonte: Adaptado do Google Maps

Como parte de meu planejamento e por minha relação com a área de pesquisa de ensino, logo que iniciei minha trajetória como servidora da capital, comecei a participar das formações para professores no Programa de Alfabetização Audiovisual – PAA, nas quais as temáticas propostas pelos encontros compuseram reflexões que levaram a esta pesquisa. De fato, nessas ocasiões, diversos temas que envolvem o audiovisual foram discutidos a partir de oficinas com cineastas e professores. Essas oportunidades foram significativas para a presente tese, posto que, a partir desse interesse, elaborei o projeto para iniciar esta pesquisa de Doutorado – a qual como processo passou por algumas modificações. O período de projeto envolveu vários atravessamentos na minha docência e, com uma postura ético-política, não posso deixar de registrar que o momento histórico e político interferiu nas

minhas ações e reflexões. A instabilidade política no país, bem como uma modificação significativa na administração municipal de Porto Alegre (ênfatisada a partir de 2017), a qual modificou a rotina escolar, assim como o plano de carreira dos servidores, levou-me diversas vezes para as manifestações nas ruas e organizações visando à resistência. A dimensão política da educação também se expressou nos encontros de formação dos quais participei o que me levou a pensar prático e teoricamente este contexto.

Também provocada por diversas disciplinas, formações, leituras e conversas, fui aos poucos modificando minha concepção sobre a relação do cinema com a educação, com a Geografia Escolar e até sobre como esta é praticada no espaço escolar. Isso aconteceu porque passei a ver o cinema não mais como instrumento ilustrativo, mas como criador de Geografias, posto que passei a conhecê-lo no seu modo de pensar com as formações do PAA. Nestes encontros em que, apesar da palavra “formações” e suas implicações negativas, nunca tive uma oficina que considerasse o docente um ser incapaz de fazer cinema ou que nos tratasse de modo prescritivo. A intenção era conhecermos a arte do fazer cinematográfico e, por isso, até mesmo, às vezes, me questionava se os cineastas que ali estavam não usavam uma linguagem um pouco técnica além do que o nosso entendimento pedagógico poderia considerar como possibilidade na escola. Todavia, foi a partir deste aprendizado que pude desenvolver uma nova interrogação sobre meu próprio trabalho com o cinema na escola.

Portanto, foram estes encontros que me permitiram esboçar um roteiro que me permitisse levar adiante este processo de pesquisa. O encontro com os estudantes e suas vivências, assim como a comunidade escolar, e toda a multiplicidade que envolve a minha docência também foram importantes para esta produção acadêmica permeada de vida, sem necessidade de distinguir teoria e prática, como explicarei a seguir.

## 1. ROTEIRO DA PESQUISA

Busquei enfatizar na minha escrita o silêncio de que fala Larrosa (2015), que se distingue de um silêncio comum. É diferente daquele que surge do poder que fala e nos faz calar com uma linguagem intimidadora. E muito menos é aquele que insiste em menosprezar o leitor. E não é o silêncio comum que pode surgir por não encontrar palavras para organizar minhas ideias. O poder através de discursos está na minha escrita – difícil escapar – e que exige que eu fale, que me posicione e é necessário todo cuidado para que estas palavras não me traiam, soltem conclusões ao leitor contrárias ao que penso. Tragam “bordões”, “fórmulas” que simplificam explicações.

Justifico esta postura como pesquisadora, porque a contemporaneidade exige processos investigativos de pesquisa que discordem do hábito científico da centralidade na técnica que muitas vezes, trouxe uma perspectiva transcendental para descobertas que foram consideradas ciência verdadeira e que universalizou conclusões. Isso porque uma compreensão numa perspectiva iluminista da realidade possui a crença no progresso dos saberes baseados na razão que não dão conta da multiplicidade do presente. Também as pesquisas que supõem uma possível neutralidade do pesquisador não caberiam aqui, visto que sou totalmente implicada com o contexto de estudo e isso não pode ser desconsiderado.

Encontrei nos campos dos estudos culturais e da filosofia da diferença, a possibilidade da não normatividade na pesquisa e de uma abordagem teórico-metodológica que não subordina os encontros da pesquisa ao método. O não reducionismo a partir de uma visão interdisciplinar da realidade que não considere somente o âmbito academicista, mas também. Procuo me mostrar fiel e infiel aos autores que aqui me auxiliam com a reflexão. É um novo campo de leituras na minha trajetória acadêmica que me trouxe outros olhares possíveis para prática cotidiana.

Esta pesquisa foi realizada a partir de um saber proveniente da experiência e também aguçada por uma curiosidade epistemológica pela Geografia Escolar. Há um papel dos estudos culturais no questionamento do conhecimento, o que se apresenta como uma contraposição em relação aos

saberes disciplinares (TONINI, 2002). Assim, é na simplicidade do que já está posto que é possível problematizar a partir da pesquisa com esta perspectiva. De forma que,

Não é um conhecimento com adereços, um conhecimento ostentoso, os que os estudos culturais buscam produzir. O que não significa, no entanto, que os estudos culturais sejam anti-acadêmicos ou anti-teóricos. [...] A academia e a teoria importam sim, como considerado pelos pesquisadores dos estudos culturais, para uma melhor compreensão do mundo e o trabalho intelectual tem seu lugar na transformação do mundo<sup>3</sup> (RESTREPO, 2012, p. 92).

Nessa perspectiva, inserida nas pesquisas sobre o Ensino de Geografia, sei que é uma área que se fortalece a cada ano, visto todo trabalho em legitimá-la como um campo teórico de pesquisa na ciência geográfica desde as primeiras pesquisas no âmbito da cartografia escolar na década de 1980 por Livia de Oliveira e Maria Elena Simielli. A partir do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia – UFRGS, na última década estabelecemos redes de contatos para fortalecimento da divulgação das pesquisas orientadas em uma linha de pesquisa de pós-graduação por expoentes desta área como, a orientadora deste trabalho, Ivaine Maria Tonini e outros professores como Nestor André Kaercher, Antonio Carlos Castrogiovanni, Nelson Rego e, mais recentemente, Ligia Beatriz Goulart e Roselane Zordan Costella. Participei de vários projetos desenvolvidos neste núcleo e as mudanças no meu modo de entender o ensino de Geografia passam por mais este espaço. Percebi que o meu entendimento sobre o ensino de Geografia procurou acompanhar as perspectivas atuais que iniciam a abordagem das diferenças de gênero, de raça, entre outras temáticas emergentes na relação da educação com o espaço, desenvolvidas nas pesquisas dos colegas deste Núcleo.

Desta forma, a escrita da minha pesquisa acadêmica necessita de alguns esclarecimentos, para que o leitor compreenda o processo intelectual desenvolvido. Primeiramente, os textos que li tiveram a função de provocar a minha prática como professora, assim como o que escrevo não pretende ser um receituário, mas uma provocação à reflexão sobre a Geografia escolar, que é o âmbito do Ensino de Geografia que acontece na escola. A importância deste pressuposto não está no conjunto de palavras arduamente escolhidas

---

<sup>3</sup> Tradução livre

para formar o texto, mas no aspecto relacional entre ele e quem o está lendo neste momento. Assim, ao discutir com auxílio dos autores não estou copiando-os, mas produzindo meus pensamentos a partir desta leitura. Tudo que escrevo possui relações com o que já foi lido e escrito. A partir de uma leitura foucaultiana, o professor Jorge Ramos do Ó em uma fala, durante um Seminário na Faculdade de Educação da UFRGS, auxiliou-me a pensar que a escrita de pesquisa é artística, pois se faz a partir de uma articulação de várias imitações, pois “o criar é ramificar, ampliar sentidos e não produzir algo novo, pois isso seria, ainda assim, um discurso” (RAMOS DO Ó, 2017), como uma interconexão dos pensamentos. Nós só escrevemos nos intervalos do que já foi escrito, de modo que a surpresa aparece entre uma citação e um parágrafo, e assim procurei demonstrar o movimento do pensamento.

Isso porque se eu escrevesse sobre as ideias já definidas em educação, poderia referendar algumas verdades (que são sempre parciais) que surgem da simplificação rasa, com uma escrita que pode condenar ainda mais a escola, algo que “tranquiliza o escritor, o leitor e a sociedade. Uma escrita em sua defesa. Uma escrita de Estado” (GODOY, 2011, p. 39). Pelo contrário, a minha intenção foi de que transparecesse na minha folha, antes em branco, o combate traduzido no movimento do pensamento e da escrita. A minha perspectiva de análise não irá permitir conhecer a realidade como algo a ser desvendado. O que ela possibilita é tangenciarmos através do olhar uma perspectiva entre tantas outras possíveis. Essa é a postura que escolhi seguir nesta pesquisa.

O segundo esclarecimento é que li, refleti juntamente e aprendi com diversos autores, mas também os meus colegas professores da educação básica são autores com os quais aprendo sempre. Conheci em conversas informais de sala dos professores, de formações, ou mesmo de amizade que se construiu neste período, intelectuais do cotidiano que filosofam, transitam por currículos que desafiam o poder do Estado. Também os estudantes me mostram a cada dia que a docência é viver a sinceridade de si, porque diante deles não é possível conseguir camuflar os sentimentos. Não há espaço para modelos quando eles nos mostram a humanidade que há na relação entre professor e estudante. Enfim, neste processo, os autores que me ajudaram a

pensar eu li, lhes assisti, escutei e com eles convivi. Eles estão nos livros, nos filmes, nas músicas e na minha convivência. Como me auxilia Larrosa (2015),

há vezes em que um livro, ou um filme, ou uma música nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou nos faz pensar em alguém e, de repente, sentimos mais nitidamente sua presença; ou simplesmente faz nos determos um momento e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa (LARROSA, 2015, p. 49).

Para este fim, a articulação da teoria, da vida e da sala de aula, sem contraposição, mas como parte da experiência que vivo, auxiliaram a reorganizar as ideias e considerar que as relações na escola possuem espacialidade e também podem ser pesquisadas a partir de uma perspectiva geográfica. Como professora pesquisadora engajada com o processo de pesquisa no meu cotidiano, tive que reconhecer a minha trajetória como parte da conjuntura daquele espaço escolar. Logo, foi imprescindível considerar este envolvimento na postura metodológica adotada. Foi uma pesquisa compreendida como um caminho em que encontrei atalhos. Nesse caminho não houve estabilidade, pois foi experimentada como uma aventura sem o compromisso de um ponto final previsto desde o seu princípio. E, confesso, que de modo concomitante senti temor pela insegurança que gerava me arriscar, já que

Pesquisar poetizando é uma alegria, uma maravilha, mas também é uma dificuldade. É uma maravilha porque nos proporciona liberdade para inspirar, juntar, colar, “roubar”, articular, experimentar, somar, dividir, multiplicar. É uma dificuldade porque criar não é fácil, romper com as imagens de pensamento já conhecidas é por demais complexo, montar o novo, daquilo que trazemos de diferentes campos e com rigor, demanda coragem, ousadia, dinamicidade, abertura (PARAÍSO, 2012, p. 40).

E também foi uma forma de me sentir livre para (re)pensar como se traça a minha docência de modo único e múltiplo neste processo de pesquisa. Isso porque escolhi seguir o método cartográfico, que tem o mesmo termo cartografia, tão comum na Geografia para os mapas planejados em papel, contudo refere-se a um mapear da nossa existência. Ao me aproximar deste campo soube que é crescente o número de pesquisas educacionais baseadas nesta postura metodológica adentrando o Século XXI, como argumentam Vinci

e Ribeiro (2017) ao analisarem periódicos classificados como A1 e A2, a partir do Qualis CAPES 2012, que mencionassem termos e ou autores que envolvessem o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre os estudos da área. Nos trabalhos que envolvem a área de pesquisa do Ensino de Geografia também é crescente o pensamento dos filósofos, direta ou indiretamente, visto o distanciamento do aflorar da Geografia crítica e possibilidade de interpretação da educação contemporânea também a partir de abordagens pós-críticas.

Destaco a partir do início do Século XXI pesquisas na área do ensino de Geografia que se utilizam das leituras pós-críticas e consideram as imagens na relação com a área do Ensino de Geografia, a tese expoente de Tonini (2002). A pesquisa problematizou as questões de gênero, geração e etnia na interface entre os estudos culturais, as práticas de saber e relações de poder na perspectiva do filósofo Michel Foucault. Para este fim, analisou as imagens presentes nos livros didáticos e como produzem subjetivações marcadas por relações de poder que também estão no currículo geográfico e que se explicitam nos materiais didáticos impressos.

Em um contexto mais recente, temos pesquisas na área do ensino de Geografia que mesclam as leituras pós-críticas também com a dimensão cultural da Cibercultura, como as teses de Giordani (2016) e de Tonetto (2017). O modo de olhar geográfico para as imagens no meio digital como possibilidade da criação de espacialidades faz da pesquisa de Tonetto (2017) um modo geográfico de analisar as práticas na Cibercultura. Já a tese de Giordani (2016) mostra que os estudantes na sua prática com os meios comunicacionais digitais podem criar formas de compreender geograficamente o espaço nas aulas de Geografia através das imagens elaboradas para objetos de aprendizagem. Desta forma, as imagens criam espaços através das práticas contemporâneas comunicacionais que caracterizam a Cibercultura e devem ser problematizadas pelo conhecimento produzido no Ensino de Geografia, demonstraram estas pesquisas.

Ainda, na área do Ensino de Geografia, desde meados do início do Século XXI há uma crescente produção de pesquisas que desmistificam uma cartografia tradicional ao trazer olhares para esta cartografia geográfica como

imagem. Também nesta rede de pesquisas estão pesquisas realizadas na interface com possibilidades de um Ensino de Geografia que considere a relação do audiovisual como arte com a produção de conhecimentos geográficos<sup>4</sup>.

Ao me deparar com estas pesquisas que, de forma recente, podemos considerar que trouxeram outras possibilidades de pensar o Ensino de Geografia e a Geografia Escolar, encarei-as como potência para a minha docência. Neste contexto as práticas poderiam ser problematizadas pelo Ensino de Geografia, que de forma única pode através das subjetividades encontrar uma Geografia que denominada como Escolar se torna evento que acontece na escola com todas as trajetórias que ali a constituem. Dentro desta postura metodológica eu não deixarei em segundo plano que estava no campo de pesquisa, a escola. E assim, pesquisei não para coletar dados e apresentar sobre este campo pesquisado, mas para produzir com os demais elementos, humanos e não-humanos (MASSEY, 2009), dados a partir de experiências docentes na escola.

Como terceiro esclarecimento a minha decisão de considerar o espaço da escola como potencialmente um currículo geográfico, prescinde pesquisar e considerar as múltiplas trajetórias ali presentes de forma única e em constante mudança, a partir do entendimento de espaço da Geógrafa Doreen Massey (2009). Um espaço em constante devir caracterizado pela heterogeneidade, pois é produto das inter-relações em diversas escalas e onde existe a multiplicidade com uma coexistência de trajetórias. Esta forma de pensar o espaço possibilita à Geografia escolar uma consideração de como os sujeitos vivem o espaço, pois permite pensar como a imaginação está envolvida em sua produção de forma que a autora esclarecia em sua escrita

Estou interessada em como poderíamos imaginar espaços para estes tempos, como poderíamos buscar uma imaginação alternativa. Penso que o que é necessário é arrancar o "espaço" daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade... caráter vivido, sem dúvida) onde seja

---

<sup>4</sup> Refiro-me aqui a trabalhos apresentados nos Colóquios da rede de pesquisa em "Imagens Geografia e educação". Disponível em: <https://5coloquioimagensblog.wordpress.com/edicoes-anteriores/> . Acesso em Jun/2019.

liberada uma paisagem política mais desafiadora (MASSEY, 2009, p. 34).

Este caráter político do espaço a partir da análise das relações que ali se estabelecem, não é esquecer as macropolíticas que ali influenciam, mas é priorizar as micropolíticas que estão no lugar na negociação do que o compõe. A pesquisa exigiu uma não previsão de resultados, porque se foca nas subjetividades dos sujeitos e na prática que se dá nas relações com este espaço. É ir além de uma primeira percepção de uma interpretação cartesiana que prioriza a extensão geográfica e considerar que todos ali possuem re-apresentações do que é aquele lugar para si em que algumas trajetórias se interseccionam e outras não, mas todas compõem aquele espaço, na possibilidade de uma cartografia do acontecimento.

Como quarto esclarecimento, considero nesta pesquisa que o cinema abre a possibilidade de pensarmos os conceitos geográficos e o espaço de forma mais atenta, pois ele produz geografias. Ver o espaço escolar a partir do cinema é uma forma que denominei *cine-geografar* aquele lugar, visto que em sua origem a palavra cinema é uma abreviatura de cinematografia, ou seja escrita do movimento. A partir disso, acrescento o vocábulo *geo*, para inserir esta escrita do movimento na superfície da Terra, uma fusão de cinema e Geografia. A arte do cinema exige um modo diferenciado de pensar o espaço que nos abre outras possibilidades de atenção para além de uma superfície, mas um modo de olhar que interfere no mundo. E assim, as inter-relações na escola como lugar são vistas de outras maneiras geográficas que se tornam um currículo a partir do foco para a negociação das vivências naquele espaço.

Neste processo de pesquisa, o que me inquietou foi: ***cine-geografar a escola com suas negociações produz um currículo geográfico a partir do lugar?***

Desse modo, esta pesquisa sustenta a tese de que ***professores de Geografia que se permitem inventar com os estudantes a partir da arte do cinema transformam a negociação existente na escola em um currículo geográfico a partir do lugar.***

De modo que seu objetivo se desenvolveu para ***compreender a escola como lugar de negociações ao cine-geografar no entrecruzamento da docência com os estudantes***

Para este fim foi necessário:

- Possibilitar criações com o cinema em conjunto com os estudantes na docência;
- Refletir a escola pública como lugar geográfico com múltiplas trajetórias em devir;
- Mapear os modos de endereçamento em um currículo geográfico a partir do lugar com o cinema.

De forma que a apresentação do processo de pesquisa não inicia com os objetivos acima, pois o que foi problematizado para esta análise foi apenas um recorte dentre todas as experiências com o cinema que aconteceram na escola. A escolha da ordem de apresentação do texto que segue se dá a partir da postura metodológica adotada que conduziu o restante da escrita.

Assim, a seguir disserto sobre o que seria esta postura metodológica a partir da cartografia. Para este fim, refleti sobre a minha docência para indicar qual a concepção de docência foi necessária para a prática desta postura metodológica. Além disso, a descrição se fez fundamental para o detalhamento dos caminhos que foram sendo percorridos ao longo do trabalho. Logo, descrevi a prática na sala de aula e na escola, assim como, quais os estudantes que colaboraram comigo nesta pesquisa.

Em seguida, inseri um capítulo sobre a importância da relação do cinema com a Geografia. Também as ações docentes que entendo necessárias no contexto atual. Denominei ambas como Resistências Contemporâneas para Geografia Escolar. Isso porque discorro sobre a escolha pelo cinema como experiência nesta pesquisa e, como professora, não quis abordar nosso cotidiano na perspectiva de desafios, mas como ações de resistência ao descaso com a docência, a educação e a escola, dando ênfase à criação docente a partir do cinema e da Geografia Escolar.

As lentes teóricas do trabalho para análise e problematização da prática consistiram principalmente no conceito de lugar a partir de Massey (2009); escola a partir de Masschelein e Simons (2017); e currículo e seus modos de

endereçamento a partir de Ellsworth (2001). São entendimentos para compreensão do que considerarei Cine-geografar na Escola.

Por fim, descrevo e analiso o processo de criação dos vídeos pelos estudantes e como esta prática pode se estabelecer como um currículo geográfico. Por isso, denominei esta produção como um Currículo Cinegeografado, já que foi apresentado nos interstícios destes movimentos com o cinema na escola vista como lugar.

## 2. UMA OUTRA CARTOGRAFIA PARA PESQUISAR A GEOGRAFIA ESCOLAR

*Deixa eu me perder  
Pequeno mundo meu  
Menos que esquecer  
Ficar dizendo coisas  
Que não me vêm*

[...]

*Perdido dentro da paisagem  
O carro leva minha imagem  
Não acho o que me dizer  
Não sei o que quero achar  
No rádio essa voz me diz  
Que a vida é o melhor lugar  
Pode ser*

*Tudo que eu segui  
Viaja atrás de mim  
Coisas, quando vêm  
São coisas que se vão  
Sem eu perceber*

Vitor Ramil/André Gomes

Início este capítulo com um trecho desta canção, pois a composição se revela algo aberto e apresenta um elemento comum a minha escrita: não quer se limitar a uma produção acadêmica oclusa. Muitas vezes pedi a mim mesma “*Deixa eu me perder*” porque na sala de aula por mais que a pressão por uma *professoralidade* dentro da escola pese sobre meus ombros, é ali que muitas vezes sinto com os estudantes “*Que a vida é o melhor lugar*”, e sim penso: “*Pode ser*”, porque a vida está aqui neste momento, pulsando, resistindo, sorrindo, compartilhando e, não posso omitir, muitas vezes, em conflitos também.

Nessa dinâmica escolar cotidiana, transformo-me em conjunto com este processo de escrita da pesquisa, pois “*Tudo que eu segui, viaja atrás de mim*”. Linhas que se cruzam naquele espaço transformando-o em lugar repleto de trajetórias múltiplas, que está em constante devir a ser, e se refazer, e desfazer, não sendo possível apreendê-lo em uma totalidade. É a partir desta Geografia que quero perceber a minha docência, a minha escola, o currículo que ali se mostra.

## 2.1 Professora-pesquisadora-cartógrafa-geógrafa

Como esta pesquisa parte dos estudos culturais, acredita na existência de uma pedagogia, uma possibilidade de ensinar e aprender a partir de diversos artefatos culturais e que estes produzem um currículo passível de investigação (PARAÍSO, 2012). Assim, busquei perceber este currículo na minha docência geográfica ao considerar a escola como um lugar pesquisando a Geografia Escolar a partir do cinema. Por isso, fez-se necessária seguir uma metodologia que considerasse uma ampla possibilidade de percepções para este currículo que se cria na existência da prática docente.

Logo, a cartografia fez-se pelo (des)caminho neste processo de pesquisa. Como mencionada anteriormente, a cartografia apresentada por Deleuze e Guattari<sup>5</sup> tem uma perspectiva diferente do que estamos acostumados na Geografia historicamente, e por esta razão faz-se necessária uma diferenciação das expressões encontradas.

A dupla de Geógrafos Girardi e Soares (2015) esclarecem que a filosofia da diferença possui termos como território, terra, latitude, longitude, mapa e cartografia que também são comuns na Geografia, no entanto, com concepções distintas. A cartografia abordada comumente pela Geografia origina-se a partir da produção europeia com as grandes navegações e nascimento do Estado moderno. Já a cartografia presente nos escritos de Gilles Deleuze e de Félix Guattari manifesta-se como agrupamentos de linhas aleatórias com um movimento concomitante entre corpos quaisquer. Isso considera, por exemplo, no espaço a abertura para as diferentes manifestações que o configuram e estão em constante mudança. Logo, como esta pesquisa visou uma abertura para a experiência em conjunto naquele lugar escola, não era possível cartografar de forma estanque, como os mapas se apresentam.

Uma postura cartográfica está para além de um método, porque pretende subtrair o único e não unificar ou totalizar (PASSOS *et al.*, 2015). Exigiu perceber também o meu traçado como pesquisadora-cartógrafa-professora na escola, na sala de aula em conjunto com todos os traçados que ali atravessam.

---

<sup>5</sup> Obra Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia em seus cinco volumes lançada no Brasil em 1995.

De modo semelhante ao traçado de um mapa com suas linhas – que se intersectam, curvam-se e são dispostas em várias direções – a metodologia cartográfica considera que o pesquisador está neste território mapeado, imbricado neste emaranhado de possibilidades. Todavia, a mobilidade dinâmica destes traçados é o objetivo de atenção do pesquisador-cartógrafo, numa metodologia que apenas sugere pistas para a investigação.

Como análise, esta concepção metodológica não busca a representação da totalidade, mas retirar intenções totalitárias de compreensão para que surjam alternativas ainda não esperadas (PASSOS *et al.*; 2015). Para este fim, é necessário adotar uma postura de pesquisa que acompanhe “percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS *et al.*, 2015, p.10). Tendo em vista que na escola há um intrincado processo que conecta diversas linhas traçando a multiplicidade geográfica daquele espaço como lugar e a docência participa desta composição instável, coube uma postura cartográfica a fim de problematizar como acontece ali a prática cotidiana.

Com esta postura, o que aconteceu foi uma cartografia como uma pesquisa intervenção, já que a minha docência se desenvolve na escola, estive totalmente implicada. Como esclarecem Passos e Barros (2015), para conhecer a realidade é necessário estar imersa no plano da experiência, caminhar com o objeto, ir constituindo o caminho e também constituir-se com ele. De modo que toda pesquisa é intervenção o que reivindica unir o conhecer e fazer na experiência, sem considerar que haverá neutralidade ou uma ideia prévia de sujeito e objeto (PASSOS; BARROS, 2015a).

Durante o período, necessitei estar atenta, já que “a intervenção como método indica o trabalho da análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas” (PASSOS; BARROS, 2015a, p.19). E nesta procura pelos traçados que se emaranhavam fui entendendo que “sujeito, objeto e conhecimento são efeitos co-emergentes do pesquisar” (ibidem, p.18).

Assim, não posso deixar de citar que neste período de pesquisa foram muitas as ações que me trouxeram pistas exigindo a minha atenção e questionamentos quanto ao ensino de Geografia, o espaço escolar e as práticas envolvidas com o cinema. Neste campo de pesquisa me portei como

uma aprendiz de cartógrafa (KASTRUP, 2015), pois a todo momento questionava onde pousar minha atenção já que tantos elementos eram possíveis e me despertavam sentidos e pensamentos.

As ações neste período que envolveram a minha docência na relação com o cinema e a escola foram

- A partir de 2015: A procura por minicursos do PAA e outros que envolvessem cinema-educação;

- A partir de 2016: Organizações de saídas à Cinemateca Capitólio com os estudantes;

- Em 2018: A elaboração de vídeos com os estudantes;

- A partir de 2018: O contexto de a escola ser aberta a projetos diferenciados, como a semana de exibição de filmes em telão;

- Em 2019: Uma saída de campo em que utilizamos dispositivos do cinema;

- Durante 2019: Oficinas de cinema com a presença de uma cineasta no turno inverso;

Entre tantos outros acontecimentos, tudo isso gerou pistas concretas que participaram deste processo de pesquisa e que não podem ser ignoradas. Todavia, estas implicações que me proporcionaram pistas não serão todas detalhadas nesta pesquisa, pois foi neste processo que percebi que algumas não caberiam à problematização aqui proposta.

Assim, por este ponto de vista a metodologia foi um modo de perguntar, questionando e problematizando de forma a produzir informações para criar estratégias que possibilitassem analisá-las e descrevê-las (MEYER; PARAÍSO, 2012). Exigiu uma atitude docente muito mais de experimentação, do que de aplicação, pois foi a percepção de como estava totalmente interligada ao que se desenvolveu neste período, com minhas dúvidas e busca por compreensão do que estava acontecendo. Para este fim, escrevi diários de campo visando registrar, descrever e refletir sobre o que estava ocorrendo na prática. Por exemplo, as reflexões que surgiram sobre a utilização do cinema na escola no início desta pesquisa

*Hoje me questionei como a Geografia está utilizando cinema na rede municipal de Porto Alegre, nos anos finais do ensino fundamental? E quais filmes são vistos? Ainda, estes professores tem formação em Geografia? A Lei 13.006/2014 foi promulgada sem uma preparação para a “formação continuada” dos professores. Temos que começar a questionar o que é formação continuada?*

*A formação inicial e continuada docente carece de certa autonomia para os professores. Este professor tem que ser autor das suas práticas. Obviamente a autoria aqui se utiliza de fontes de inspiração, mas que não sejam receitas prontas. Por exemplo, sugestão de uma lista de filmes que podem ser trabalhados no ensino de Geografia. Considero algo prescritivo, como sempre, que não apresenta abertura para a criação do professor de acordo com a comunidade escolar com a qual convive. Falo aqui comunidade escolar, porque na prática docente não importam somente os estudantes com os quais trabalhamos, mas, sim todos os colegas com os quais convivemos. Por exemplo, para escolher um filme pensaremos no que conseguirá atrair a atenção daqueles estudantes, mas também no repertório que temos disponível. Qual tipo de biblioteca temos? Temos uma videoteca? A sala do vídeo está limpa? A direção não a está utilizando para turmas ociosas sem professor? Os estudantes só assistirão filmes com algum tipo de violência? Isso me lembra porque esta semana, na escola, minhas colegas resolveram exibir o filme “O Pianista” (...) e o motivo foi porque era o que estava disponível. A primeira intenção não era esta. Na disciplina de História estavam trabalhando Segunda Guerra Mundial e na disciplina de Português a professora lembrou que poderia incentivar a escrita mais subjetiva através de diários, portanto o filme que retrata a vida da Anne Frank seria ótimo. A Professora de História lembrou que o tinha em um pen drive. Próximo do dia de exibição percebeu que havia perdido o pen drive, não conseguiu fazer o download do filme por torrent, só restando a videoteca da escola que havia apenas um filme com o tema semelhante. Poderia ser relatado aqui a justificativa mais romântica possível para escolha deste filme, mas os motivos retratam a escola. Poderíamos fazer mais com o cinema na escola, mas estas colegas agiram desta forma porque foi o único modo que souberam solucionar a intenção de “passar um filme” para os alunos. Muitas vezes o máximo que o cinema acontece na escola é neste tom prescritivo de ilustrar algo, porque os docentes não foram preparados para compreender a linguagem cinematográfica e o potencial que possui para além da mera ilustração. No entanto, somos capazes como docentes de ir muito além com o pouco que sabemos, o que dirá se tivéssemos profundo conhecimento sobre isso. É necessário que haja uma troca de saberes, que seja possível considerar esta autonomia dos saberes docentes provenientes da experiência e do seu envolvimento com a comunidade escolar (Excerto de diário de campo, nov. 2017)*

Foram nestes questionamentos cotidianos em que procurei por pistas, já que para encontrá-las necessitei compreender que mais do que darmos conta de um discurso linear nós precisamos dar conta das discontinuidades numa pesquisa (RAMOS DO Ó, 2017). De forma que o meu intento era mais do que por respostas prontas para educação e/ou para a Geografia escolar.

Eu passei a perseguir um processo de ensino em Geografia que pensasse outras formas de ser, sem prescrições; porém também sabendo que produzo um discurso a partir do meu olhar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas que optei neste processo. Elas que me auxiliaram a perceber as discontinuidades com intuito de romper com este tempo do progresso que não permite a percepção das pistas nas criações docentes.

Busquei não me prender à camisa de força do já conhecido (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), mas sim ter coragem para transformar em palavras as experiências deste período. A partir do método da cartografia no campo educacional para mapear uma vida que pulsa na sala de aula e produz Geografias vivas, potencialmente relacionadas à sensibilidade dos estudantes e do professor que estão no mesmo lugar geográfico. Um método de pesquisa não para encontrar um caminho traçado previamente, mas que signifique um desdobramento do pensamento a partir das coisas do mundo (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

E, por isso, percebi que a problematização da minha pesquisa deveria ser no fazer com os estudantes e que o cinema permitiria isso muito mais se utilizássemos a sua técnica como dispositivo capaz de disparar um novo olhar sobre aquele espaço escolar. Estas ações com o cinema foram se revelando cada vez mais geográficas com o processo de reflexão proporcionado por esta pesquisa. De modo que a elaboração de vídeos com os estudantes foi necessária, visando à procura de pistas a partir da experimentação com o cinema, já que somente a exibição como ilustração era uma forma comum de cinema na escola. Além disso, eu partia de um desejo de uma pesquisa “na” e “com” a escola e não sobre este espaço.

Assim, foi um processo com “expressão de uma pesquisa errante que navega na embriaguez do movimento pela sua própria mudança” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.164). Já não é suficiente na educação tantos “excessos de organicidade, dos preenchimentos e ‘comos’, modos-de-fazer, que saturam procedimentos e metodologias, pedagogias e fundamentos” (ROMAGUERA, 2011, p. 135). Pretendi com esta pesquisa a problematização do que já está posto considerando o professor, o estudante e a escola com seu contexto.

Procurei ter uma postura ético-política com a docência, com a escola, com a pesquisa, pois

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto quando apostamos que todos conhecimentos é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 30).

E foi por este motivo a busca por pistas que orientassem o percurso desta pesquisa com um conhecer que sabe do seu papel político, sobretudo na área da educação. Percebi que foram se transformando o modo como eu entendia o cinema-educação na escola, o cinema como arte, a escola como lugar geográfico, a docência como criadora e o currículo da Geografia escolar que se mostra no devir deste espaço.

Assim, não é preciso um método fechado se for permitido repensar que todos têm suas fragilidades e não trarão respostas prontas, mas um modo de olhar e problematizar. Foi necessário abrir mão de modelos prontos para compreender o que era uma postura metodológica cartográfica

Como fazer uma pesquisa em educação sem um modelo de pesquisa, quando muitos de nós buscamos o melhor método ou o mais seguro? Mais do que abrir mão do método, a cartografia começa por repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando, na própria ideia de método, a precariedade que lhe é intrínseca, a de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 164).

Esta inconsistência do modo como fazer a pesquisa trouxe uma liberdade para percepção e para possibilidade de encontro com o espaço escolar e todas as trajetórias que ali se encontram. De forma que estive mais atenta às práticas que ali estavam se desenvolvendo durante a pesquisa relacionando a Geografia escolar, o cinema e aquele lugar.

Assim, numa postura metodológica cartográfica esta pesquisa não esperará o término da conceituação teórica para “mostrar” os resultados. Como

processo, as narrativas, as ações se imbricam com as leituras teóricas, de modo que seja possível perceber que se refizeram juntos. Na maioria das vezes, foram os acontecimentos na escola como lugar que me fizeram buscar teorias para entendê-los e não o contrário.

## *2.2 Descrevendo com detalhes*

Para que eu esquematizasse as reflexões neste processo de pesquisa, necessitei ir descrevendo os acontecimentos. Assim, as ações às quais participei e promovi na escola que envolvesse cinema durante o processo de pesquisa procurei anotar em diários de campo, que ora eram descritivos ora muito mais reflexivos.

O registro do processo de pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. Nesse sentido, tal registro sem complementa no ato de sua restituição. O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho de pesquisa (PASSOS; BARROS, 2015b).

Em um período de, aproximadamente, quatro anos, teorizei e busquei diversas atuações que pudessem encontrar pistas do caminho que eu poderia percorrer com a pesquisa. As anotações transformaram-se em dispositivos para disparar os desdobramentos desta pesquisa e não para finalizar ou mostrar resultados (PASSOS; BARROS, 2015b). Foram caminhos que se traçaram como linhas em um emaranhado rizomático desta cartografia.

Considero que a participação em formações docentes em cinema-educação promovidas pelo PAA foram importantes para os percursos desta pesquisa. O Programa é uma ação da UFRGS, que iniciou contando com financiamento do Ministério da Educação através do Programa Federal denominado Mais Educação, em parceria com Secretarias de Educação e Cultura de Porto Alegre. Ele iniciou em 2007 a partir dos festivais escolares de cinema inserindo-se no Programa Mais Educação e visa à manutenção destes festivais anuais, os cursos de formação docente continuada denominado “Laboratório Vagalume”, a realização de oficinas com estudantes, e ainda, abrir espaços de discussão teórica com especialistas da área de cinema e educação

(SANTOS, 2014). Somente no ano de 2017, realizei quatro oficinas no Laboratório Vagalume, no turno noturno com duração de 2h30min, totalizando 28h de cursos de extensão (TABELA 1). Posso concluir após este período que, embora o tamanho do detalhamento técnico proporcionado pelos cineastas – que foram na maioria os ministrantes – não fosse e nem poderia ser praticado fielmente nas aulas da educação básica, o aguçar da minha curiosidade docente pela criação envolvida no fazer cinema foi o maior aprendizado. Obviamente, as formações foram prerrogativas para o meu pensar docente sobre como este fazer cinema poderia ser uma Geografia Escolar, o que apresento nesta tese. Assim, pode parecer dispensável para esta pesquisa tamanho detalhamento da tabela a seguir, mas retrata o nível do meu envolvimento como professora-pesquisadora na busca por relações entre a Geografia escolar e o cinema.

TABELA 1 – OFICINAS CURSADAS NO LABORATÓRIO VAGALUME EM 2017

<b>Oficina</b>	<b>Abordagem</b>	<b>Ministrante</b>	<b>Carga horária total</b>
Como contar histórias com imagens e sons: decifrando a linguagem audiovisual	A imagem enquadramento, movimento, duração e escrita)/ O som (fala, ruído, música) e o corte./ A construção do espaço na cena./ A montagem como força narrativa.	Vicente Moreno (Diretor, roteirista e montador. Professor no tecnólogo em cinema Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS)	8h
Que filme ver? Produção de repertório cinematográfico.	A importância do repertório cinematográfico /História e geografia do cinema / Nascimento e morte do autor/ O cinema HOJE	Milton do Prado (Produtor e montador. Coordenador do tecnólogo em cinema – UNISINOS)	8h
Educação para a Imagem	Não especificada.	Karim Bensalah (diretor, roteirista e ator. Integra o Coletivo Tribudom, que trabalha com adolescentes dos bairros populares de Paris, realizando curtas)	6h
Cineclubes nas Escolas	A potência do cinema nas escolas/ Sobre curadoria e seleção de filmes / Realizando Cineclubes nas escolas	Isaac Pipano (Jornalista), Juliana Costa (Mestre em educação) e Leonardo Bomfim (Programador da Cinemateca)	6h

Fonte: Organizada pela autora.

Nestas formações participam professores de diversas áreas da educação básica, na maioria, da rede municipal de Porto Alegre (Figura 4). Todavia, professores de outras redes de ensino e demais municípios também compareciam tendo projetos com cinema já em andamento em suas escolas ou não. É uma troca indispensável de experiências e aprendizado em conjunto, pois assim pude analisar e avaliar a partir de experiências já realizadas em escolas o desenvolvimento do cinema como arte na escola quanto ao número de estudantes, o modo como orientar as atividades e até mesmo a possibilidade de acontecer durante as aulas ou no contraturno como na oficina, o que acontece na maioria das escolas. Por exemplo, na oficina Educação para Imagem soube do projeto francês de cineastas irem às escolas periféricas em temporadas com oficinas de cinema durante o período de aula. Avaliei que deste modo a legitimidade e conhecimento sobre o fazer cinema poderia ser mais plural, já que no contexto da escola muitos estudantes não poderiam vir no contraturno devido a atividades em outros projetos no bairro ou impossibilidade de deslocamento.

FIGURA 4 – OFICINA EDUCAÇÃO PARA A IMAGEM (À ESQUERDA) E QUE FILME VER? (À DIREITA)



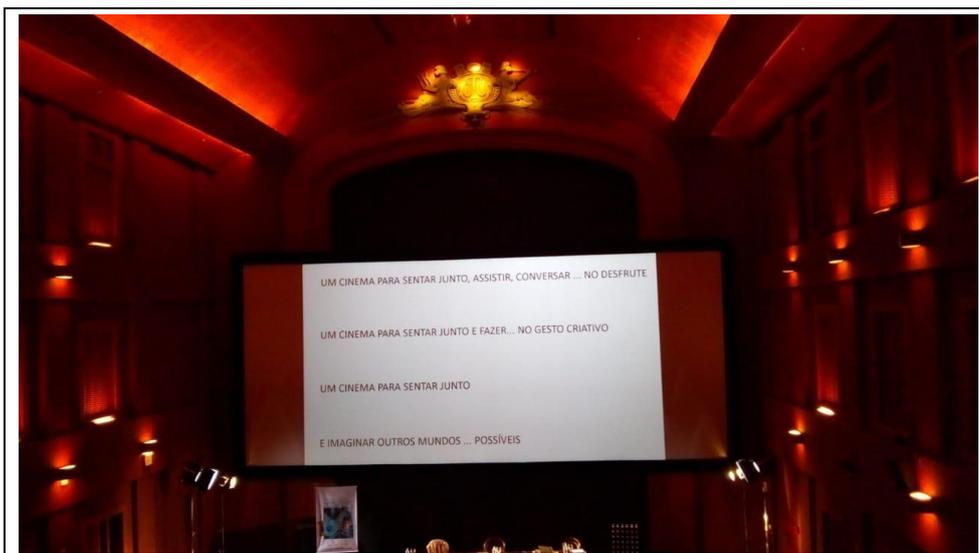
Fonte: Adaptado de Blog do Programa de Alfabetização Audiovisual<sup>6</sup>

A localização de todas as formações na Cinemateca Capitólio trouxeram a ambientação daquele espaço para a formação docente. Já não era apenas uma sala de cinema em que eu estava para assistir filmes, se tornou um local do refletir sobre cinema. E assim, foi ali que cursei formações, seminários e

<sup>6</sup> Disponível em: <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>. Acesso em Jun/2019

senti necessidade de levar os estudantes para aquele espaço público também. Um espaço que sendo público deve ser preservado e ocupado por todos, e muito mais por estes estudantes de periferia que, geralmente, não conseguem nem custear o transporte até o cinema, quanto mais pagar ingresso para assisti-lo.

FIGURA 5 – III SEMINÁRIO INTERNACIONAL LUZ NA DOCÊNCIA – JUNHO 2018



Fonte: Arquivo pessoal

A partir da participação nas formações, conheci os festivais e organizei a ida dos estudantes, desde 2016. Estes festivais e a maioria das atividades do PAA ocorrem na Cinemateca Capitólio Petrobrás<sup>7</sup>, patrimônio histórico público em Porto Alegre, que possui Sala de cinema, biblioteca, sala multimídia, galeria de exposições e um acervo com a produção cinematográfica do estado. Na programação do festival, há uma seleção de repertório dedicada a cada ciclo do ensino fundamental. Com as turmas assisti a animação brasileira “Uma história de Amor e Fúria” (BOLOGNESI, 2013) com nono ano em 2016, e com sextos anos em 2017 o musical francês “Pele de Asno” (DEMY, 1970), já em 2018 a aventura hollywoodiana “Os Goonies” (DONNER, 1985) e, por último, a

<sup>7</sup> Em 1995, a Prefeitura adquiriu o prédio do antigo Cine-Theatro Capitólio, construído em 1928. Neste mesmo ano houve seu tombamento visando futura restauração, sendo que a ideia da criação de uma Cinemateca é de 2001, a partir de uma mobilização inicial da comunidade cinematográfica, com as funções de preservar, armazenar e difundir a memória do cinema e do audiovisual do Rio Grande do Sul. Entre 2004 e 2006 o projeto recebe patrocínio da Petrobrás através da Lei Rouanet, e buscaram através da Fundação Cinema – FUNDACINE RS um financiamento para o término conseguido em 2011, através do Banco Nacional de Desenvolvimento – BNDES. Atualmente é gerida através da cooperação entre a Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre e a Fundação Cinema RS.

animação *hollywoodiana* “Viva: a vida é uma festa” (UNKIRISCH, MOLINA, 2018) em 2019. Ou seja, filmes que os estudantes dificilmente assistiriam em salas de cinema convencionais. Também houve o desafio financeiro nos anos de 2016 a 2018, pois o poder público municipal não forneceu transporte, o que fez com que nem todos estudantes pudessem custear o deslocamento.

FIGURA 6 – FESTIVAL DE CINEMA ESCOLAR NA CINEMATECA CAPITÓLIO 2018

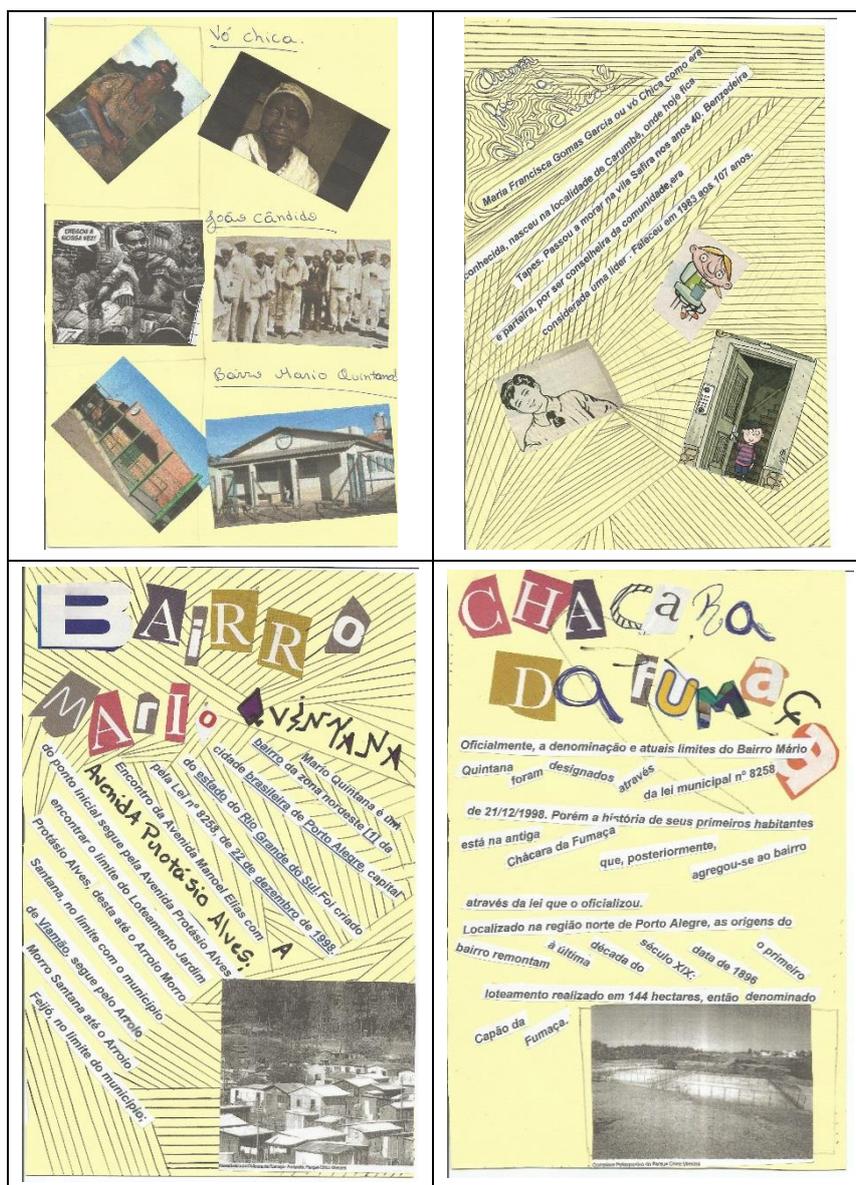


Fonte: Blog do Programa de Alfabetização Audiovisual<sup>8</sup>

Cada filme sempre tem uma sessão preparatória para os professores planejarem sua ida ao Festival. Devido ao filme assistido em 2016, com o título “Uma história de Amor e Fúria” (BOLOGNESI, 2013), realizei fanzines com uma turma de nono ano sobre heróis do cotidiano que são pouco conhecidos. Neste trabalho, considero que a pista foi a pesquisa sobre uma mulher, já falecida do bairro, considerada heroína por uma estudante pelo projeto assistencial que iniciou na comunidade (FIGURA 2). Inclusive, com este trabalho, naquele ano as estudantes foram selecionadas para uma mostra científica sobre o trabalho.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>. Acesso em Jun/2019

FIGURA 7 – FANZINE SOBRE O PROJETO VÓ CHICA (EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER, 2016)



Fonte: produzida pela autora.

A partir da releitura dos meus diários, reencontrei o seguinte excerto sobre esta época

*Não há fórmula pronta para a sala de aula. Porém, escutar os alunos proporciona um saber sobre como proceder com a nossa experiência em sala de aula. Como podemos cruzar o nosso conhecimento sobre a nossa disciplina com os saberes dos alunos? Há momentos de satisfação na sala de aula. Momentos. E devemos estar prontos para isso. (Excerto de diário de campo, Jul/2016)*

Quando me refiro a estarmos prontos, quis referenciar ao fato de que é necessário estarmos atentos às pistas que acontecem na sala de aula. Percebi que aqueles estudantes tinham muito da sua vivência territorial para contribuir com as aulas, o que o fanzine autoral auxiliou a alcançar. Este foi instrumento que eu já havia utilizado durante o período de Mestrado. No trabalho anterior pesquisei as representações sociais dos estudantes sobre a cidade de moradia como lugar, através de fanzines e entrevistas (FERREIRA, 2014). Porém, foi um trabalho apesar do encontro com estudantes, centrado no instrumento como possibilidade de melhoria da Geografia escolar. Algo que nesta pesquisa busquei abandonar, já que a perspectiva dos Estudos Culturais me trouxe a possibilidade de deixar de lado a busca por causas e efeitos. Quis nesta pesquisa privilegiar a prática e em quais condições acontece a Geografia Escolar. Isso me permitiu aventurar-me na perspectiva dos encontros e acontecimentos no espaço escolar.

Nos anos seguintes, participando ainda das formações e festivais do PAA admirava cada vez mais os colegas professores que conseguiam promover em suas escolas a elaboração de curtas em oficinas sobre cinema. Ao mesmo tempo em que me inspiravam aqueles exemplos, também eu percebia que, na maioria das vezes, não aconteciam durante o período de aula com uma disciplina específica, mas como atividade em turno inverso. É uma grande equação abrir mão do tempo escolar padronizado com suas exigências curriculares, porque exige um enfrentamento com o modelo escolar perpetuado desde o Século XIX.

Busquei inserir nas aulas um questionamento sobre a construção das imagens cinematográficas<sup>9</sup> com o objetivo de refletir sobre o espaço construído pela arte do cinema, mas não foi do interesse da turma de nono ano. A maioria dos estudantes resistiu em assistir de forma passiva aqueles vídeos explicativos com a intenção do Diretor. Como era uma turma que estava despedindo-se da escola e tivemos muitos intervalos de greve trabalhista, recuei com a proposta. Desconfiei que nas próximas tentativas os estudantes não pudessem iniciar de forma passiva as atividades com o cinema.

---

<sup>9</sup> A partir do material disponível do Projeto Inventar com a Diferença. Disponível em: <https://vimeo.com/inventarcomadiferenca>. Acesso em: Maio/2019

### 2.2.1 COMO AS MÚLTIPLAS TRAJETÓRIAS SE ENTRECruzARAM

Desta forma, em 2018, na turma de sexto ano B33<sup>10</sup> (FIGURA 4) percebi que seria possível a elaboração de vídeos, pois era uma turma com algumas estudantes que já tinham familiaridade com vídeos, com *vlogs* em canais no *Youtube*. Também porque era uma turma que na maioria resistiam muito às formas tradicionais de comportamento escolares, como, por exemplo, sentar numa cadeira durante muitas horas. Um dos meus horários nesta turma era posterior ao intervalo da manhã, o que tornava as atividades em sala de aula ainda mais desafiantes.

Tínhamos uma faixa etária que variava de uma maioria com onze anos de idade e alguns já com treze e catorze anos. Todos eram moradores dos arredores da escola, exceto um estudante que residia em outro bairro e utilizava o transporte público, pois muitas vezes eu o encontrei neste deslocamento.

FIGURA 8 – TURMA DOS ESTUDANTES AUTORES DOS VÍDEOS – 2018



Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>10</sup>Na rede municipal de Porto Alegre ainda restam as denominações da antiga organização por Ciclos de Aprendizagem, que visavam 3 ciclos (A,B e C) cada um composto por três anos no ensino fundamental. O objetivo, entre outros, era que o estudante fosse avaliado dentro do ciclo, assim retirando a possibilidade de uma mensuração da aprendizagem anualmente. Desta forma, existiam para os estudantes com dificuldade de aprendizagem as turmas de progressão, com o professor na área e um professor auxiliar (volante) responsável por desenvolver formas diferenciadas para ensinar. Este modelo nunca se integralizou em todas as escolas e com as modificações nas gestões municipais, atualmente, só resta a denominação.

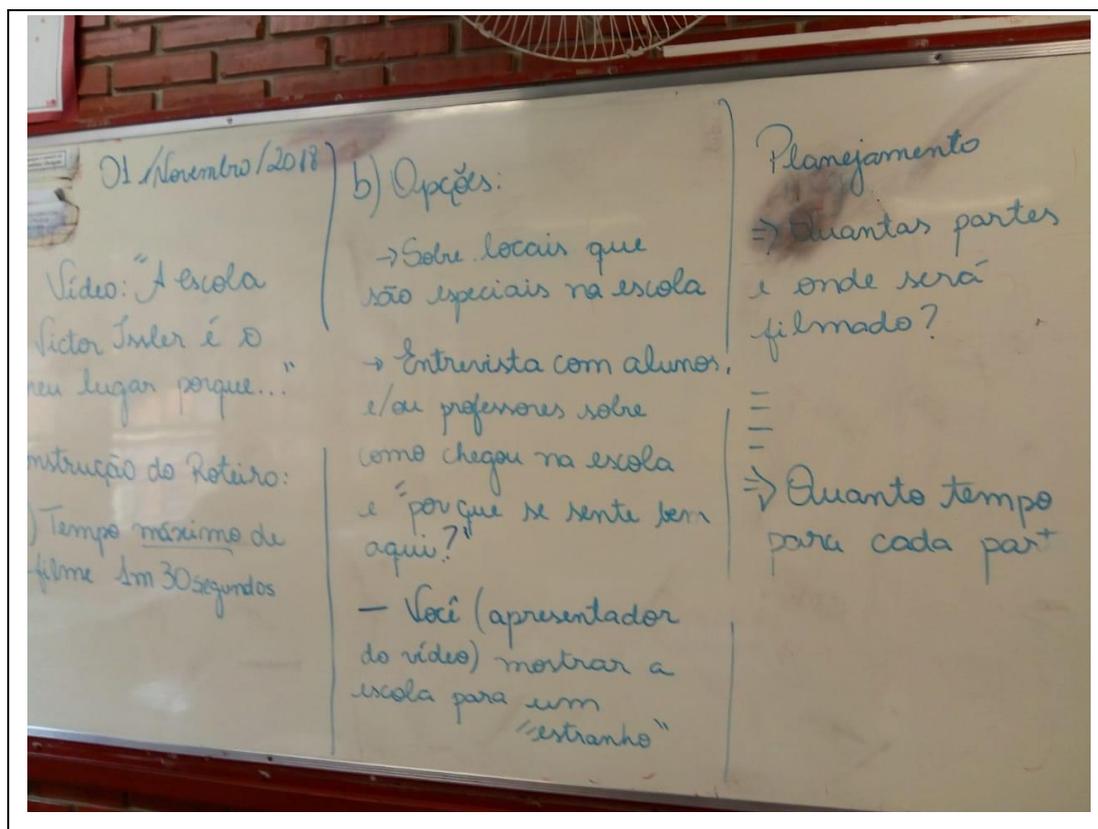
Apesar de ser uma turma agitada, percebi em diversos momentos, como na decoração da sala para Festa Junina, que eles eram muito independentes e ágeis. Em apenas um período de aula (45min) conseguiram decorar a sala, motivação que não era a mesma em aulas que exigissem foco em apenas uma atividade individual, diferentemente da outra turma de sexto ano em que eu lecionava na mesma escola.

As trajetórias que ali se entrecruzaram exigiram da minha docência estratégias para além de um currículo geográfico numa visão tradicional. Por exemplo, em uma aula, pós-conflito na turma, eu os reuni em círculo para elaborarmos bilhetes com elogios uns aos outros, devido à quantidade de conflitos verbais entre os colegas. O desafio que aquela turma me colocava também despertava uma afetividade na proximidade que desenvolvi para tentar abordar a Geografia Escolar com aqueles estudantes.

Posteriormente ao processo de qualificação desta pesquisa, concluí que era necessário arriscar em conjunto com os estudantes. As pistas me guiavam para o caminho de que o nosso encontro naquele lugar escola poderia suscitar a percepção de uma Geografia escolar que se faz currículo cotidianamente.

Assim, foram realizadas algumas aulas com a produção de vídeos pelos estudantes para que mostrasse o lugar naquela escola, visto a descrição das “Grafias na sala de aula” que abre a escrita desta pesquisa. A escola estava em um mês de festa, pelos seus trinta anos, assim, motivei os estudantes também com a intenção de homenagearmos a escola. Como inicia a descrição do meu diário que abre esta pesquisa, foi por uma insistência constante destes estudantes que me arrisquei no cinema com eles. Meus questionamentos foram esquematizados no quadro (FIGURA 9), projetando um roteiro inicial que se modificou a partir da discussão gerada em sala sobre o assunto a ser demonstrado na gravação.

FIGURA 9 – ESQUEMATIZAÇÃO PARA PLANEJAMENTO DO ROTEIRO



Fonte: Arquivo pessoal.

Alguns vídeos eu editei com um aplicativo que aprendi a manusear com uma das estudantes. Outros foram os estudantes que possuíam celular que editaram e me enviaram por *Bluetooth*. No fim do ano de 2018, os vídeos foram apresentados no auditório da escola em um telão e projeção de cinema, para a turma e algumas professoras da equipe diretiva da escola. A cineasta que acompanhava o projeto considerou uma boa ideia a minha proposta de apresentarmos os vídeos para a turma, visto a minha argumentação do empenho dos estudantes.

Esse projeto de apresentação de filmes na escola continuaria no próximo ano, e então foi ofertada uma oficina de cinema mensal em que esta turma teria prioridade na inscrição. Atualmente, estão acontecendo estas oficinas no turno inverso da escola com alguns estudantes que participaram dos vídeos, entre outros. Eu, como professora interessada nesta inserção do cinema na escola, acompanho as oficinas com a cineasta nos encontros mensais em que aprendemos em conjunto. Nestas oficinas, aprendi com os

estudantes a importância da gramática do cinema para o roteiro, por exemplo. A partir deste aprendizado descrevi os vídeos elaborados pelos estudantes neste formato para esta pesquisa, o que permite uma atenção ao processo utilizado na elaboração da sua filmagem.

Nesta pesquisa houve a busca pelo entendimento de como acontece este espaço escolar a partir de um olhar geográfico com o cinema, um cine-geografar. Uma busca por uma Geografia escolar que seja vista com o seu potencial de conhecimentos que emergem na multiplicidade que está no lugar com suas subjetividades, historicidades. Esta Geografia que transborda de dentro da escola e se mostra como potencial para fortalecer este lugar de reflexão e conhecimentos.

### 3. RESISTÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

*Dignidade do poeta que vai se diluindo,  
Eu numa luta covarde vou seguindo, tossindo  
O que mais me incomoda é essa pobreza de espírito  
O que mais te incomoda é que eu sou feliz fazendo isso  
Criolo/Rael*

Contrariar ideias prontas com a escrita sem o modo combativo, mas para buscar caminhos para algo com o qual não estamos satisfeitos, necessita empatia, observação e reflexão. São muitos incômodos em todos os âmbitos da educação, numa “*dignidade do poeta que vai se diluindo [...] numa luta covarde vou seguindo*”, mas parece que neste momento, o denunciamento das mazelas foram utilizados como enunciados para um discurso que pretende retirar a autonomia do professor, da escola, da universidade, da educação como um todo. Neste momento, lembro-me de Deleuze

Não escrevo contra alguém ou algo. Para mim, escrever é um gesto absolutamente positivo: dizer o que se admira e não combater o que se detesta. Escrever para denunciar é o mais baixo nível da escrita. Em contrapartida, é verdade que escrever significa que algo não vai bem no estado da questão que se deseja abordar. Que não se está satisfeito. Então, eu diria: escrevo contra ideias prontas. Escrevemos sempre contra as ideias prontas (DELEUZE, 1996, p. 26).

Assim, não pretendi nesta pesquisa denunciar sem argumentos o que já temos como combate na área da educação; muito pelo contrário, meu objetivo foi dissertar a partir da percepção de quem está inserida no contexto escolar e acadêmico, e que cada vez mais, está permeado por ideias prontas de como ensinar, como aprender e como ser professor no que “*o que mais me incomoda é a tua pobreza de espírito*”. Procurei demarcar, política e pedagogicamente, nossa importância para o modo como a Geografia Escolar se apresenta na sala de aula, porque para alguns sei que politicamente na nossa docência “*O que mais te incomoda é que eu sou feliz fazendo isso*”.

A Geografia como ciência está sempre interessada no contemporâneo do espaço, porque é construído continuamente. A dinâmica e a velocidade das mudanças socioespaciais se modificaram a partir do momento que a instantaneidade da comunicação sustenta um discurso de globalização

homogênea. Contudo, as desigualdades sociais e as diferenças culturais se intensificam, também como consequência de um neoliberalismo que se identifica como prática em várias esferas da rotina vigente.

Assim, a Geografia Escolar anseia acompanhar tais transformações, que nem sempre chegam pela via acadêmica já que tal aproximação necessita, muitas vezes, de incentivos por programas estatais, da formação e das condições de trabalho do professor. De forma que a Geografia escolar não é uma simples transposição simplificada dos saberes universitários, mas uma transformação que ocorrerá de acordo com cada contexto escolar<sup>11</sup>. A busca nesta pesquisa é por uma Geografia sem divisão entre escolar ou acadêmica. A partir da releitura de Gallo (2002) para educação baseada nas literaturas menores de Deleuze e Guattari<sup>12</sup>, o geógrafo Oliveira Jr.(2009) argumenta que podemos distinguir as Geografias maiores, já tradicionalmente aceitas, das Geografias menores, não consideradas conhecimentos geográficos ainda. Nesta pesquisa, o foco é semelhante a este âmbito das Geografias menores, porém sem esquecer que estou inserida numa Geografia maior e a escola também. Assim, se configura uma Geografia múltipla característica da contemporaneidade.

Com isso, a contemporaneidade e sua complexidade invadem o espaço escolar, a sala de aula, e as discussões nas aulas de Geografia. A minha formação científica e pedagógica geográfica se vê atravessada cotidianamente pelos desafios da atualidade que se entrecruzam naquele espaço.

Por exemplo, as Tecnologias da Informação e Comunicação, conforme pesquisas desenvolvidas a partir da Geografia escolar transformaram os modos de ser dos sujeitos e suas relações com o espaço. A pesquisa de Giordani (2016) acerca da autoria dos estudantes no desenvolvimento dos objetos de aprendizagem demonstra que demandam e podem refletir sobre o espaço a partir de uma postura autônoma, já que possuem espacialidades que podem ser valorizadas por um currículo que considere os seus territórios e a sua familiaridade com a Cibercultura. Ainda, Tonetto (2017) referenda este âmbito ao dissertar sobre os dispositivos móveis de conexão contínua e as

---

<sup>11</sup>Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Cavalcanti (2008)

<sup>12</sup>DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka - por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

modificações nas práticas comunicacionais dos sujeitos, analisando a sua própria prática com estes dispositivos de comunicação contínua nas redes.

Já nos planejamentos do roteiro dos vídeos, encontrei pistas como a facilidade que os estudantes tinham em editar com os aplicativos e a rapidez com que filmaram as cenas.

*Na turma havia duas meninas que já possuíam canal no Youtube e produziam vídeos constantemente, a elas se uniu no grupo outra menina, filha de uma funcionária responsável pela limpeza da escola. [...] Foi muito rápida a construção do roteiro, assim foram as primeiras a planejá-lo. Com muita pressa saíram da sala, pois, obviamente, uma das youtubers tinha celular. Foram com a postura de quem sabia o que estava fazendo, então eu concluí que não teria que me preocupar com aquele grupo. Voltaram aproximadamente 25 min depois com quase todo o roteiro filmado. Me disseram que gravariam o restante no próximo dia e elas mesmas editariam (uma das youtubers). Neste momento perguntei qual era o aplicativo que ela editava e esta me lembrou que já havia me mostrado no celular um denominado 'Kinemaster'. Em uma "troca de figurinhas" eu mostrei o aplicativo Videoshow. E ela*

*- Ah, eu já usei este. Agora eu uso o Kinemaster. É melhor!*

*Eu já havia curtido e assistido ao canal dela e, realmente, me surpreendi com a qualidade das edições. Ao contrário da outra youtuber que tinha o auxílio do tio para editar, esta elaborava seus vídeos sozinha. (Excerto de Diário de Campo, nov/2018)*

Esta familiaridade com a produção de vídeos muda também a compreensão espacial, visto que "educa o olhar" (OLIVEIRA, 2009) à prática da observação, dos enquadramentos. Alguns estudantes se negam ao modo de aprendizagem através da leitura de textos e escrita. Estão na escola para somente atividade inéditas e que não os faça muitas exigências fora daquilo que possuem familiaridade. Para estes só nos resta propor experiências que não exijam a escrita tradicional. São outros modos de aprender Geografia, como percebi com este estudante

*Quando perguntei se gostariam que eu editasse, um dos meninos me respondeu que entregaria pronto na próxima aula. Aliás, este menino faltava muito às minhas aulas e nunca havia realizado uma atividade completa. Fiquei satisfeita com a disposição e envolvimento deste grupo, depois de tanta insistência. (Excerto de Diário de Campo, nov/2018)*

Procurar esta aproximação do ensino de Geografia com a contemporaneidade me traz satisfação profissional e pessoal, já que é quando

alguns estudantes, geralmente, se sentem curiosos animados e percebo que falei algo que não sabiam e que fez sentido para eles. Esta relação professor-aluno transborda a sala de aula e se demonstra também fora dela, naquele lugar escola.

Obviamente, isso não acontece de modo homogêneo, porque a heterogeneidade é característica do espaço, como referencio nesta pesquisa a partir de Massey (2009). Todavia, são estas as motivações para estar naquele espaço escolar cotidianamente, e buscar diversos modos de ensino que procurem uma aprendizagem e que tornem aqueles momentos saudáveis, ao gerar a troca de olhares, escutas e saberes.

As relações também formam o espaço, e são formadas por ele, concomitantemente. Por isso, entendo que existam ações externas na área educacional em escalas maiores que afetam o espaço escolar, pois ele é resultado dessas interconexões. No entanto, não considereei nesta pesquisa analisar o cenário político atual, porque entendo que compreender o espaço da escola como pedagógico é também político. Afirmando sua importância e força de resistência não explícita que se faz na escola, ao criar formas de seguir sustentado por relações que se entrecruzam naquele lugar.

Há a necessidade de problematizar os modos de disciplinar e normatizar a leitura do espaço presentes nas históricas propostas curriculares para a Geografia escolar, assim como na sua perpetuação nas práticas escolares. Esta é uma forma de interpretar o espaço escolar como político. Não é possível descolarmos a nossa ciência de um projeto que avança historicamente a partir da Modernidade e, conseqüentemente, dos questionamentos aos paradigmas atuais, então

[...] é preciso questionar as condições de possibilidade ou as relações discursivas que contribuiriam para a emergência de objetos que, em torno de um discurso sobre o ensino de Geografia e mediados por diferentes práticas, enuncia o espaço geográfico a partir dos elementos que o caracterizam enquanto produto da Modernidade. Seria preciso pensar, por exemplo, o papel exercido pelo Estado, pelas instituições educativas, pela ciência e por um outro conjunto de formações discursivas na constituição de diferentes saberes geográficos que enunciam diferentes espacialidades (OLIVEIRA, 2018, p. 79).

O que Oliveira (2018) sugere pensar sobre os saberes geográficos a partir de formações discursivas oriundas de uma concepção de espaço geográfico a partir da Modernidade retrata os questionamentos contemporâneos do desenvolvimento da Geografia, embora esta não seja uma novidade, pois a interpelação é presença histórica do ensino de Geografia neste país. Segundo registros, a Geografia Escolar foi marcada no ambiente escolar desde o seu início pela crítica em servir a uma construção de nação sem abarcar o social e baseada na memorização (VESENTINI, 2004). É possível considerar como culminante desta perspectiva o movimento que se deu a partir da virada crítica na década de 1980, com predominância de uma orientação marxista e instigada pela obra de Lacoste<sup>13</sup>. Contudo, ali já se registra a participação dos professores que elaboram a Geografia escolar como uma participação imprescindível nesta mudança de paradigmas, em virtude também do momento histórico de abertura política no país. Ou seja, a Geografia que acontece na escola a partir dos professores que se questionam sobre a sua participação naquele espaço, que o compreendem como micropolítico, historicamente gera resistências e estimula uma criatividade que contribui para mudanças.

### *3.1 O cinema como resistência na Geografia Escolar*

Acredito que o cinema a partir deste processo de pesquisa possa ser a experiência que proporciona outras Geografias. Não como instrumento, mas como experiência que proporciona o encontro. A presença do audiovisual e, principalmente, o gosto pelo cinema é algo que está presente na escola tanto por alguns professores como pela maioria dos estudantes. O que temos como cinema hoje, está na sala de aula, pois este evoluiu da fotografia em sequências aos filmes com acesso pela Internet (*download*, plataformas *streaming*, etc.), e o que antes restrito aos telões das salas de exibição, hoje pode ter seus filmes apreciados, até mesmo, pelas pequenas telas dos smartphones.

---

<sup>13</sup> LACOSTE, Yves. A Geografia - Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. 22Ed. São Paulo:Papirus, 1988.

A Geografia se relaciona com o cinema, porque ele envolve o mundo no processo de produção das suas imagens. Já nos seus primórdios no início do Século XX Benjamin (1987) percebeu que era uma grande mudança no “ver o mundo”, resultado da intensificação da era industrial, por entreter, mas também despertar a sensibilidade de uma grande quantidade de pessoas, ao contrário da Arte antes restrita a uma minoria. Para ele o cinema abriu possibilidade para que modificasse a percepção humana, com uma abertura do inconsciente ao prestar atenção em detalhes e contexto.

Deleuze (2007), ao ser contemporâneo de uma evolução nas técnicas cinematográficas nas décadas de 1970 e 1980, define que o cinema como “imagem-movimento” é este da narrativa clássica com uma articulação das imagens e sequência linear da ação, o que nos leva a relacionar como uma representação do real. Já o cinema “imagem-tempo” possui estímulos sensações óticas e sonoras, dando novo sentido ao tempo de forma a romper com a linearidade e com a homogeneidade da representação.

Todavia, como distingue Migliorin (2015), o cinema não é uma legenda do mundo, mas um modo de descobri-lo, e, acrescentamos que, numa perspectiva geográfica, isso se dá apresentando novas paisagens; espaços desconhecidos que são retratados e exibidos através das telas da escola, mas que permitem a imaginação. Não podemos considerar o cinema um retrato fiel do mundo, porque a imagem cinematográfica é composta por duas presenças: o mundo que a atinge, e uma construção do real por aquele que a está fazendo.

Geograficamente, o lugar que dá origem à imagem cinematográfica pode ser entendido também como um espaço conjunto formado por múltiplas trajetórias, já que o cineasta Migliorin (2015) a define como “toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos” (MIGLIORIN, 2015, p. 35). Apesar de serem influenciadas pelo mundo, temos de considerar que a imagem no cinema não é como uma representação do mundo, mas como algo que se utiliza dele e participa da sua existência (AZEVEDO et al., 2015). Há uma relação entre a Geografia e o cinema, pois há um contato, uma influência e uma tensão no processo criativo de movimentar o pensamento que, por mais

que sejam áreas diferentes, têm como objetivo procurar o sentido de estarmos aqui neste mundo.

As imagens podem, por seu caráter inventivo, participar da criação de mundos através da existência com o que é humano e não humano. Isso nos permite traçar uma relação com a concepção da geógrafa Massey (2009) e sua definição de lugar. Ela o conceitua como sendo uma negociação entre humanos e não-humanos, uma porção do espaço caracterizada por sua eventualidade que nos coloca o desafio de entendê-lo naquele momento, com toda sua multiplicidade. Desta forma, é possível problematizar as imagens que os estudantes construíram a partir do fazer cinema na escola, que instigue um pensamento a partir daquilo que experienciamos no lugar com humanos e não-humanos que constitui de modo aberto o lugar.

Logo, se o cinema pode auxiliar a movimentar o pensamento e inventar outros mundos, os conhecimentos geográficos a esses se relacionam. Como já mencionei em pesquisa anterior (FERREIRA, 2014) o termo mundo foi abandonado pela Geografia por influência do positivismo e denominado de espaço, uma palavra abstrata. No entanto, podemos recuperá-lo quando falamos de uma existência no espaço, no caso a escola, compreendido aqui como lugar. A autora Holzer (2012) auxilia nesta perspectiva afirmando que a Geografia em seus primórdios

ao referir-se obrigatoriamente ao mundo vivido do homem, ela promovia uma síntese entre muitos conhecimentos; seu objeto não podia ficar restrito, a um determinado conceito espacial como queriam os positivistas [...] Acabou por se optar pelo conceito mais abstrato, ou seja, a construção intelectual mais afastada do mundo vivido, o que aparentemente envolvia menos conhecimento existencial do mundo, ou seja, o “espaço” (HOLZER, 2012, p. 290)

Nessa perspectiva, continuarei nesta pesquisa a utilizar o termo espaço, mas com o entendimento de que aquele espaço escolar interpretado aqui como lugar, muitas vezes, confunde-se com o mundo dos estudantes, dos professores, de quem ali convive. O cinema pode despertar um olhar para perceber estas particularidades que constituem aquele mundo.

O que para alguns é uma perda de tempo, essa é a oportunidade de, em conjunto com os estudantes, experienciar uma outra Geografia. Para isso, Kaercher (2007) nos auxilia a repensarmos a função da Geografia, como

um pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de “lerpensar” filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas tem no nosso dia-a-dia, porque “olhar as coisas” implica pensar no que os seres humanos pensam delas (p. 16).

Se conseguirmos chamar a atenção daquele jovem na sala de aula sobre novos modos de olhar, como no argumento acima, estaremos questionando imagens e refletindo sobre como os contextos de vida proporcionados pelo cinema também são Geografia. Esta sensibilidade para olhar outras existências, criando outros mundos e nos provocando reflexão, torna a Geografia mais ligada ao humano, mais tocável em sala de aula, próxima de uma experiência que aconteça simultaneamente entre nós professores e os estudantes. Poderíamos dizer que nesta perspectiva de experiência com o mundo, a Geografia quer pensar sobre o que é uma arte da existência.

O cinema pode despertar uma sensibilidade geográfica, já que na obra o espaço é recortado, recriado, inventado de acordo com a proposta do autor: no caso desta pesquisa, os estudantes. Assim, a produção fica de tal forma imbricada na vida dos personagens que participa ativamente das sensações do espectador durante a experiência de assistir ao que foi enquadrado. Temos elementos da paisagem que são recriados, proporcionando um novo olhar sobre aquele espaço que, desta forma, se adequa à determinada narrativa da obra e não precisa, necessariamente, corresponder ao espaço concreto.

Essa dimensão espacial em que são desenvolvidas as ações no cinema, segundo o geógrafo Oliveira Jr. (2005), é o campo de estudos da Geografia do cinema. Este espaço está além do que se situa entre o “espaço real” – que pode ser cartografado, que está além do recorte cinematográfico – e o “espaço imaginado” pela sua produção. O cinema não tem o compromisso com a “realidade” do espaço. Pelo contrário, utiliza-se dele para suas subversões e possibilita-nos novas leituras.

Com o cinema trazemos a discussão das imagens com as quais convivemos para a Geografia Escolar. Geralmente não são questionadas as imagens que costumeiramente temos na sala de aula, e elas passam como uma ideia de representação do real. As imagens disponíveis que temos de

maneira mais comum, na falta de recursos existente na escola pública, e que, infelizmente, tratamos como uma representação de mundo são as do tradicional livro didático. A partir de Tonini (2002), percebem-se estas imagens por outro olhar, sendo um

lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. Penso ter aprendido a ver o livro didático como uma peça da maquinaria escolar que está inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros (p. 32).

Temos na sala de aula, através, principalmente do livro didático, a materialização do currículo tradicionalmente construído nas geografias maiores, que tem reconhecimento legitimado. Porém, são estas geografias com suas imagens que continuam a reproduzir estereótipos de mundo no seu discurso demonstrando as relações de poder da nossa sociedade conservadora (TONINI, 2013).

Temos de levar em conta que a imagem grafa o espaço a partir de uma perspectiva, e assim o destaca. Embora as imagens do cinema prevaleçam na perspectiva horizontal, o que se diferencia da visão vertical do mapa tão valorizada para a Geografia, as primeiras são tão necessárias para uma invenção de mundo quanto as últimas. Temos que as imagens e mapas em Geografia são importantes, e devemos levar em conta que auxiliam a criar as referências do que imaginamos como real. Segundo o geógrafo Oliveira Jr. (2009),

Educar os olhos não é somente fazê-los ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que são nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós (p.19).

Essa credibilidade que envolve as imagens no contemporâneo também é ressaltada pela geógrafa Doreen Massey (2009) sobre a relação do espaço e os eventos midiáticos atuais. Retratados em imagens, esses acontecimentos criam a ideia de um mundo integrado, globalizado em sua totalidade. Essa concepção, no entanto desvincula as diversas temporalidades que atuam no espaço. Ela considera o espaço como múltiplo e o desafio espacial que sempre

existiu nos lugares, como espaço de negociação. O mundo globalizado é apenas um dos temas discutidos pela Geografia e muitas vezes é retratado em imagens que ao “vermos” nos dita algo que é “real”.

Da mesma forma, ao utilizarmos as imagens sem um questionamento do que quer produzir como realidade, ao apresentar discursos com mundos prontos, reforçamos uma visão de mundo de uma Geografia única, contrariamente ao que deveria na sala de aula ter seu pensamento movimentado, dado que são múltiplas. Assim, defendemos que o cinema pode de forma tangencial trazer a possibilidade de questionar as imagens e perceber discursos que nos permeiam através das linguagens culturais que estão presentes no nosso cotidiano, porque

A narrativa única para essas identidades tende sempre a fechar o campo de significação, restringe a diversidade e acabam dando um roteiro para os estudantes de como geográfá-las. Pensar nas possibilidades de des-fazer, des-montar, dis-juntar os discursos das imagens são umas das tantas urgências necessárias, para isto é preciso estar em contínuo combate com as armas trazidas pela cultura (TONINI, 2013, p.189).

Ainda existe na nossa sala de aula, no entanto, um descompasso entre a cultura letrada e a cultura audiovisual, já que a última, muitas vezes, é estereotipada como lazer, o que a faz não ser considerada conhecimento para o ambiente escolar. Para, além disso, ainda costumeiramente utilizamos os filmes como motivação para discussão de temas específicos dos conteúdos geográficos. Não que isso seja algo errôneo, mas podemos tangenciar os conteúdos com o cinema de forma que surjam outros inesperados ao currículo prescrito. Reconheço que na formação docente, de modo geral, somos incentivados a tratar o cinema como proposta de discussão, como “práticas pedagógicas”, e, frequentemente, sabemos muito pouco sobre a sua produção e a arte que o envolve.

O professor e crítico de cinema francês Bergala (2008) é um expoente nos atuais estudos sobre a relação entre o cinema e a educação, pois participou na França do projeto de inserção de cinema nas escolas no início deste século. Mesmo sendo cineasta, ele critica a pedagogia quando afirma que esta nunca deveria considerar válido “aquilo que funciona” já que para cada realidade há uma necessidade diferente para pensar a mesma “receita”.

Do contrário, saímos reproduzindo-as sem refletir qual a origem e qual a sua finalidade, o que vale para o cinema na educação.

Assim, o cinema para Bergala (2008) é um gesto de criação que forma sua marca com o filme, em que cada plano envolve um processo criativo. Ver e pensar os filmes como uma criação, a partir de uma leitura descodificada, percebendo cada plano como uma pincelada de um pintor na tela é o essencial ao assistir cinema, para o referido autor.

O cinema é tanto forma como conteúdo da sua arte para o ensino em sala de aula, pois quando assistimos a um filme não é somente um ponto de vista ético ou moral que devemos priorizar, mas junto com toda uma linguagem do cinema, sua narrativa e sua história, naquele contexto. E assim envolve nesta sua apreciação pela experiência a luz, imagens em movimento, sons, toda a composição de cenário, personagens e paisagem, com a intenção de um diretor e a interpretação de seus atores. Tudo isso pode ser apreendido e percebido, tanto quanto o ponto de vista ético ou moral apresentado pelo roteiro, um dos elementos a partir dos quais se conta uma história no cinema e que, geralmente, é o único foco do cinema utilizado em sala de aula (BARBOSA, 2014).

### *3.2 Criando resistências*

Atualmente, presenciamos nas recentes políticas públicas educação um retrocesso do seu sentido para a formação humana. Temos, ao invés disso, uma crescente prática neoliberal por parte do Estado que se (con)funde com o mercado. Isso gera mudanças de interpretação do papel docente na escola por parte do Estado e, mesmo pelos que exercem a profissão. As exigências a partir da meritocracia, como uma mercadoria qualquer, vide a gratificação por bônus, já presente em algumas redes de ensino.

Esse contexto distorce o sentido da educação, transformando-a em produto elaborado e vendido por quem está fora da escola. O discurso presente nos entende como professores incapazes de pensar, de sermos criativos e de planejarmos nossas aulas. Como se já não bastasse, surgem projetos que visam impedir a nossa liberdade de expressão, tal qual os projetos

de lei baseados nas propostas do Programa Escola Sem Partido<sup>14</sup>, por exemplo. Esta ameaça estava presente na aula de planejamento dos vídeos de um dos grupos, o que me surpreendeu ao abordar este interesse no seu roteiro. Este é um assunto latente na escola nos últimos anos

*Elaboraram um roteiro que, de certa forma, me surpreendeu, pois queriam perguntar para as professoras “Você se sente bem aqui na escola?” e se “Você tem liberdade de expressão aqui na escola?”. Esta última eu não esperava, mas confesso que me senti lisonjeada por ter alunas que estavam preocupadas com isso. Por iniciativa delas, terminaram o roteiro e foram gravar com o colega e seu celular. (Excerto de diário de campo, nov/2018)*

Não há como um lugar formado por múltiplas trajetórias isentar-se das condições da sociedade que também estão nas suas relações internas. A estudante percebeu a ameaça que os professores estão sofrendo e gostaria de saber isso através da oportunidade de pesquisar sobre a escola como lugar.

Ainda sob este ponto de vista, temos uma padronização que precariza o ensino, atualmente com mais ênfase nas redes públicas, onde ainda havia uma certa resistência a esses modelos herméticos de educação. Já que, o sistema público através dos concursos não condiciona a prática do professor à manutenção do seu emprego como na rede privada. Quando iniciei na rede municipal de Porto Alegre percebi a diferença na autonomia existente para a docência que eu não conhecia na rede privada. Anteriormente, com a obrigatoriedade de cumprir os direcionamentos de um sistema de ensino com apostilas em sala de aula, pouco havia espaço para criar naquele currículo direcionado e fiscalizado pela mantenedora privada da rede escolar. Na rede pública conheci o trabalho de alguns colegas que expandiam ou criavam outros currículos a partir do contexto escolar, a partir de projetos e atividades em sala de aula que envolviam as artes, o contexto escolar, as diferenças, entre outros.

Com a previsão no contexto atual das mudanças no sistema público de contratação dos servidores e, conseqüentemente, dos docentes, este seria mais um motivo para o professor perder a possibilidade de criação em sala de

---

<sup>14</sup> Projeto de Lei que visa delimitar os deveres do professor e de suas funções em sala de aula. De acordo com seus autores, é uma lei contra “o abuso da liberdade de ensinar”, e que garanta que o professor não expresse suas opiniões ideológicas, morais, políticas, religiosas ou partidárias, de modo que influencie os alunos em suas futuras escolhas. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em Mai/2019.

aula. Uma ideia corroborada a partir de Seffner (2016), já que para o autor é a partir da docência que há o fomento da relação com os bens e espaços públicos. Uma das funções docentes, talvez a principal, é organizar e promover um espaço ético na escola, que procura ser articulado com outros espaços em sociedade. Daí a necessidade de ser reconhecido na escola pública como adulto de referência e ter a estabilidade como um servidor público.

A docência necessita liberdade para criar, para remexer nas inadequações cotidianas. O que temos hoje em dia são formas de mensurar a eficiência da educação, por parte do Estado aliado a interesses do mercado. Por exemplo, na rede municipal de Porto Alegre análise da aprendizagem por parte da mantenedora atualmente baseia-se nas avaliações em larga escala, que buscam a performance baseadas em índices a partir de dados quantitativos desconsiderando o contexto particular de cada escola com seus desafios e potencialidades. Ao contrário desta crescente perspectiva, esta pesquisa procura valorizar o que é imensurável, que é tão ou mais importante para experienciar, criar no encontro possível dentro da escola como lugar.

Neste período de pesquisa, diante do rápido avanço das políticas que prejudicam a profissão docente e a educação como um todo, necessito refletir sobre como acontece o ser professor na escola. Não é possível me resignar diante de ações que se embasam num conservadorismo retrógrado e que muitas vezes possui um discurso entrelaçado com as “novas” tendências na educação ditadas por uma lógica do consumo. Como professores, precisamos de resistência diante de todo esse contexto, logo tenho procurado uma linha de fuga, que não convirja para um ponto do meio, ponto de margem ou ponto de algum caminho (ROMAGUERA, 2011, p. 138). A resistência acontece mais no movimentar um currículo que se faz no lugar escolar do que por modelos pré-estabelecidos.

Defendo um questionar docente contínuo, já que buscamos nos refazermos constantemente através da pesquisa sem busca por respostas prontas, problematizando o cotidiano. Se a formação leva cada um até si mesmo, ela não visa resultados, é como uma aventura (LARROSA, 2015). Nesta aventura busquei me aproximar de um “professor simulacro” e

procurando me distanciar de uma representação da “ideia pura da professoralidade” (CORAZZA, 2012).

Esta perspectiva denomino a partir de Corazza (2012), pois para a autora a partir de um princípio de identidade existente do que é ser professor se abandona todas as singularidades, e os professores simulacros “sobrevivem graças a semelhanças falsificadas, porque, em verdade, são professores abertos para a dessemelhança e, desse modo, ficam afastados do centro, isto é, do *Modelo-Ideia-Essência-de-O-Professor*” (CORAZZA, 2012).

É neste desencaixe que busquei me (des)encontrar como professora, questionando na minha prática uma professoralidade que nos molda a ações do que seria um bom ou mau professor, segundo representações e idealizações da docência. Estou no espaço escolar buscando incessantemente não me aquietar, pois a complexidade da sala de aula exige que eu esteja sempre em busca da Geografia Escolar. Procurei traçar uma estratégia em que minhas aulas não pretendiam ser comparadas às de nenhum colega nem as minhas anteriores, mas que esboçasse algo que fizesse os estudantes se desacomodarem, a partir de pensar e planejar em conjunto com os colegas através desse encontro possibilitado pelo cinema no lugar escola.

Também eu procurei me desacomodar e me causar um estranhamento na minha prática, algo semelhante ao que Corazza (2012) define como a “ideia do devir-simulacro do professor-educador-pedagogo”. Passei a pensar como a autora sugere que leve em conta a multiplicidade individualizada docente, já que somos atravessados por múltiplos devires (mulher, negro, criança, animal, homossexual etc.). É o reconhecimento desta multiplicidade e pluralidade que permite o processo transversal de artistagem e a singularidade do professor. De forma que

A partir da bagagem cultural que esses educadores-artistas possuem, de suas formas-professorais, do sujeito-pedagogo em que foram transformados e em que eles próprios se transformaram, das funções-educativas que aprenderam a exercer, devir-simulacro é extrair partículas disso tudo, que são as mais próximas daquilo que eles estão em vias de se tornar, e através das quais tornam-se outros educadores professores-pedagogos-artistas diferentes do que são (CORAZZA, 2012, p. 07).

Para este processo de pesquisa a minha experimentação foi na relação da Geografia com o cinema. No “extrair partículas” o que ficou foi o movimento

do pensar sobre a docência e o ensino de Geografia e a tentativa de me tornar uma professora diferente do que eu era a cada artistagem que me transpassou neste período. Nestes momentos me vi como um “devir-professor-simulacro” no processo do desejo de educar, a partir do posso ser como “professora-artista” entrei na “zona de vizinhança do desejo ou em sua copresença” e ao “extrair partículas” de mim para buscar não pertencer a nada mais do que eu era (CORAZZA, 2012).

Outro autor que me auxiliou a pensar sobre o assunto foi o cineasta Kiarostami (2013). Obviamente, ele não escreve sobre pedagogia e muito menos sobre algo específico da ciência geográfica. Porém ao lê-lo lembrei do fazer docente e da minha condição como pesquisadora sobre ensino de Geografia, quando ele conta que fez diversas coisas na sua vida, até mesmo construir os móveis da sua casa. Tudo isso, segundo ele, por um sentimento de “inadequação” que para sobreviver ele precisou constantemente reagir. Para o cineasta a arte, ao contrário de outras áreas, não pode se aperfeiçoar na procura de uma meta, mas pela constante busca da superação da inadequação, daquilo que o artista não considera bom e esforça-se para fazer diferente.

Considero que esta é também uma condição semelhante ao do professor. Não medimos a aprendizagem do nosso aluno ou a superação da nossa angústia permanente com metas traduzidas em notas objetivas. Muito menos essa pode ser feita em curto prazo. Atualmente, presenciamos a quantificação da qualidade da educação através da ênfase na busca por melhoria de índices que padronizam os estudantes, a escola e retiram a autonomia pedagógica do professor. Esta autonomia se origina através desta inadequação permanente que também possuímos como ocorre com os artistas que Kiarostami (2013) exemplifica. Esta inadequação nos faz buscar a artistagem, estar em um desejo permanente pelo educar.

Pensando nisso, ainda mais uma vez me encontro teoricamente no texto de Larrosa (2015) quando discorre sobre o autor alemão Peter Hendke<sup>15</sup> e seus personagens que através da experiência aprendem a caminhar sozinhos, vendo e lendo o mundo ao seu modo e que este trajeto independe da distância,

---

<sup>15</sup> Autor Alemão de literatura, teatro e roteiro de cinema

mas importa levar “a passear o olhar”. Penso que, de modo semelhante, foi esse o desejo para minhas aulas, que meus alunos aprendessem a levar o seu olhar para passear, não importa se numa viagem de longa distância ou dentro da escola. E ainda neste encontro com Larrosa, ele continua explicando que Hendke queria leitores que o entendessem ao seu próprio modo, e que esta poderia ser uma boa imagem para o professor: aquele que conduz alguém a si mesmo.

Ao assistir a uma fala de Jorge Larrosa (2017), ele comentava sobre a necessidade de pensarmos a docência não administrativamente, mas existencialmente. Pensar a partir de nós e com uma linha teórica a qual nos faça sentido pertencer.

Nesta perspectiva, acredito que o cinema seja um encontro em conjunto com os estudantes que pode nos conduzir a nós mesmos. E assim corrobora comigo o cineasta Migliorin (2015) quando afirma que

é função do professor fomentar uma leitura criativa, não somente analítica e crítica. Explicar e dominar um filme é nos proteger da alteridade, o que faz com que tendamos a ler o novo a partir do velho e fazer do cinema texto, história, tema, ilustração (MIGLIORIN, 2015, p. 28)

Para ele podemos estar nos protegendo do encontro com o outro através da arte do cinema, quando o utilizamos como recurso ilustrativo para gerar discussões, se eu quisesse ilustrar com cenas a partir somente do meu olhar. Durante o período da pesquisa cogitei exibir para os estudantes uma lista de filmes sobre a escola, mas refleti que com esta prerrogativa eu estaria ilustrando o que é escola, em um sentido homogêneo, e não deixaria que eles me mostrassem as suas heterogeneidades.

Neste sentido, vou ao encontro de Bergala (2008), para quem é necessário estar atento ao modo como iremos realizar a adaptação do cinema na escola já que “toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto” (BERGALA, 2008. p.27). O autor destaca que com a falta de formação pedagógica, nós professores, corremos o risco de utilizar o cinema como produtor de sentido. Por exemplo, esta cena quis significar tal significante literalmente ou o cinema como produtor de emoção para tornar assuntos polêmicos mais “fáceis”.

Isso é extremamente difícil para nós professores, porque somos acostumados a “pedagogizar” o que possa enriquecer nossas aulas. Porém, entendo Bergala e Migliorin que, com formação em cinema, priorizam a arte do cinema e afirmam que podemos deixar de lado este aspecto. Não me vejo excluindo a minha forma de assistir aos filmes, porque antes de aprender a arte do cinema neste processo de doutorado, já me fiz professora de Geografia. Não é possível distinguir isso. Nesta perspectiva, assumo que me inseri também neste processo de descoberta sobre as possibilidades do cinema como Arte. O que aprendi com Bergala (2008) e Migliorin (2015) é que podemos ir além do que já costumamos ter na escola com o cinema.

Sobre a vida, a sala de aula e o cinema “o espectador tem sempre a curiosidade de saber o que existe para além do seu campo de visão” (KIAROSTAMI, 2013. p. 183), o que me leva a relacionar com o desejo para minhas aulas: o querer mais. Embora saiba que são muitos os desafios diários, tenho como objetivo que a imaginação exista nas aulas de Geografia e para isso busco artistar, criar a partir da inadequação permanente que existe na minha docência.

Busquei que os estudantes desenvolvessem a capacidade de imaginar nas aulas de Geografia, mesmo que eu nunca possa ter a dimensão do quanto eles experienciaram. Para além de entender os problemas pessoais que os estudantes possuem, é importante na sala de aula que possam considerar suas imaginações sobre o espaço valorizadas. Por isso, acredito que o professor necessite da sua autonomia como um artista para criar e possibilitar estas imaginações no encontro com os estudantes. Assim, como um artista ele pode permanentemente modificar a sua obra, as suas aulas.

Nós professores criticamos muito a apatia dos estudantes em sala de aula, mas, muitas vezes, nos esquecemos de refletir que também, muitas vezes, estamos apáticos para nossa possibilidade de criação. O contexto atual da educação se agrava para nos levar ao comportamento de meros cumpridores de regras, normas, sistemas, e tantas outras burocracias escolares. Assim como acontece no cinema e que o cineasta iraniano chama atenção: “as pessoas quando entram num cinema, por hábito deixam de ser curiosas e imaginativas e simplesmente aceitam o que lhes é oferecido”

(KIAROSTAMI, 2013, p. 183). De certa forma, há todo um sistema direcionado ao ambiente escolar que colabora para que nós, professores, e os estudantes não pensemos, que busquemos algo produtivo no sentido quantitativo, esquecendo a possibilidade de criação que o encontro naquele lugar pode proporcionar.

A escola possibilita o encontro de múltiplas trajetórias, que configuram esse espaço em devir. Estes encontros e desencontros podem ser problematizados, sobretudo nas aulas de Geografia. Foi este o meu intuito nesta pesquisa, de modo que a seguir disserto a partir da teoria que me auxiliou para devida reflexão.

#### 4. CINE-GEOGRAFAR NA ESCOLA

As grafias que marcam a escola compreendida como lugar por onde se entrecruzam estas diversas trajetórias estão em constante movimento. Como argumentado no início desta pesquisa, a palavra Cinema remete-se a imagem em movimento. Com a criação desta denominação, *cine-geografar*, quis abarcar estas trajetórias em movimento naquela escola com Lugar. E embora, considerem-se outros conhecimentos que conversem na orientação teórica e na prática geográfica, entendo que a Geografia escolar possui uma grande potência interdisciplinar, contudo ela não deve perder seu olhar historicamente legitimado, posto que

Uma das coisas maravilhosas sobre a Geografia é, certamente, a sua amplitude, o caminho que nos permite cruzar as fronteiras de outras disciplinas. Mas isso não deve obscurecer o fato de que a Geografia também tem a sua própria integridade intelectual, os seus próprios caminhos específicos para explorar e proposições para defender (MASSEY, 2017, p. 37).

Por isso a necessidade de *cine-geografar* o lugar. Entendê-lo com suas relações que estabelecem negociações geográficas que configuram o espaço. Estas trajetórias, muitas vezes, estão nas margens daquilo que se considera como “Geografia” a ser abordada, ensinada, aprendida: estão despercebidas

Geografias menores são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc.) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis (OLIVEIRA JR, 2014, p. 526).

Este trabalho então tem foco em abrir novos possíveis que se expressam nas diversas formas múltiplas e plurais nas bordas de uma Geografia escolar já concebida tradicionalmente (OLIVEIRA Jr., 2009). Nesta pesquisa o cinema é a expressão em imagens destas Geografias na escola acontecendo como currículo a partir do Lugar. É com estas relações nas margens do que é percebido como Geografia que se constroem identidades

com o espaço em uma co-constituição mútua. Neste sentido, Tonini (2002) argumenta que

[...] as identidades são produzidas pelas práticas de significação. As identidades não detêm significados transcendentais, absolutos: elas são inventadas, deslocadas, capturadas pelos processos históricos (p. 24)

Assim como as identidades que estão em constante mudança, o espaço, materializado na escola, também segue esta mesma lógica de transformação. Portanto, não é possível admitir a escola como lugar fechado em seus limites e homogênea em comparação com outros espaços semelhantes. A heterogeneidade do lugar exigirá das identidades uma permeabilidade para o que está fora e em transformação.

#### *4.1. Escola como lugar de negociações*

A categoria de análise Lugar geralmente está presente nas pesquisas sobre a Geografia Escolar, a partir do objetivo de conseguir estabelecer as relações entre o global e o local neste espaço que é compartilhado por diferentes objetos e ações. De forma que,

O Lugar torna-se conceito relevante para o pensamento, enquanto categoria de análise espacial, análise geográfica, e também uma perspectiva metodológica, na medida em que se considera que uma maneira adequada de trabalhar no ensino é partir do Lugar, considerando-o realidade concreta do espaço vivido dos alunos e professores (sujeitos do processo) (CAVALCANTI, 2009, p. 144).

Durante a minha pesquisa de Mestrado, já me era caro “ensinar o lugar quando consideramos os saberes subjetivos construídos neste espaço vivido” (FERREIRA, 2014). Ainda que em uma perspectiva de construção de conhecimentos e instrumentalização para pesquisar melhorias no ensino de Geografia, esta perspectiva de lugar provocou em mim reflexões, principalmente com a minha inserção como professora na escola pública.

Neste contexto, já não havia como partir do local para o global, de modo desagregado. Os estudantes são tão globais como jovens que acessam um

mercado de consumo quanto, ao mesmo tempo, distantes em sua realidade periférica, como dissertei também sobre as diferentes juventudes (idem, 2014).

Como argumentam Garbin e Tonini (2012)

Observe que alguns jovens em sua sala de aula usam um tipo de roupa que corresponde a um estilo musical que vêm consumindo neste momento, assim como outros dão seus sinais de identidade através de piercings, brincos, tatuagens e outros tipos de marcas corporais, buscando afirmar uma singularidade que já não indica uma forma de dissidência ou inconformismo social, e, sim, mais uma prática que simplesmente significa “estar na moda”, “ser do grupo”, e não “protesto contra o sistema capitalista”, ou “protesto contra as regras hipócritas do mundo adulto” (p. 15).

Já os seus lugares são despercebidos e simultaneamente construídos em concomitância com suas identidades (MASSEY, 2009). Ademais, por que, a partir das leituras inseridas nos Estudos Culturais, não os considero mais somente como sujeitos de um processo, mas como sujeitos da prática.

As relações emergem, desse modo, para um olhar geográfico no lugar que considere as relações que se dão neste espaço único a partir das experiências. A partir dos estudos sobre imagem e Geografia, Oliveira Jr. (2009) relaciona com o lugar a experiência que constrói memórias também a partir das mídias imagéticas

É neste caminho de pensamento — de que as nossas memórias acerca dos lugares medeiam nossas práticas espaciais nele desenvolvidas — que entendo a Geografia, e notadamente a Geografia Escolar, como aquele conhecimento que visa o entendimento das relações e das ações que homens e mulheres — crianças e jovens — travam com os lugares e seus elementos. Essas relações são aquelas que definem como agimos no espaço e, portanto, gestam a forma dos lugares, uma vez que eles ganham suas formas em função do uso que deles fazemos e da imagem que deles criamos a partir das memórias postadas em nós. Essas relações e memórias são formadas em nós tanto pelas experiências corporais diretas— aquelas valorizadas nos trabalhos de campo e nos estudos do meio — quanto pelas experiências mediadas pelas teorias ou por mídias diversas, notadamente as imagéticas. Estas últimas, cada vez mais, são responsáveis por uma grande quantidade dos conhecimentos e dos saberes — das memórias — que temos dos lugares (p. 23).

O autor ainda pondera que esta experiência no lugar pode ser tanto no nível simbólico como também econômico e social, em maior ou menor grau dependendo do contexto. O diferencial nesta perspectiva, a experiência no

lugar se dá corporalmente e também através das imagens. A prática com imagens e a partir das relações assim, constitui o que entende por lugar.

Por isso, as leituras da geógrafa britânica Doreen Massey (2009) e sua concepção sobre espaço foram escolhidas como referencial para esta pesquisa entender o espaço escolar como lugar. Permeado por relações, o lugar a partir de Massey (2009) exige que nosso primeiro passo para entendê-lo seria abandonar um viés cartesiano e cartográfico que ele possa assumir. Considerando sua proximidade com o espaço, o lugar é muito mais que um ponto que identificamos no mapa, como o local na cidade em que está a escola como representação. O conceito espacial, por sua vez, não deveria ser compreendido como uma simples análise das distribuições na superfície terrestre. A autora estabelece essa diferenciação da seguinte forma: “se o espaço é simultaneidade de histórias-até-então, lugares são, portanto, coleções destas histórias, articulações dentro das amplas geometrias de poder deste espaço” (MASSEY, 2009, p. 190).

Para entender o lugar na perspectiva de Massey (2009), é necessário considerar a sua argumentação sobre o Espaço, reflexão central da sua obra. Em uma visão alternativa do espaço, com potencialidades e riscos que a autora assume, considera que ele seja produto das inter-relações em diversas escalas, é onde existe a multiplicidade com uma coexistência de trajetórias, caracterizando-o como heterogêneo e, nisso está em contínua construção, contínuo processo de fazer-se (MASSEY, 2009). O espaço interpretado como em contínua transformação se abre para o futuro e só assim será possível uma política que faça diferença.

Esta eventualidade fugidia do presente, característica interna no espaço, faz-nos atentar para uma “geografia de relações e das geografias da necessidade de sua negociação” (MASSEY, 2009, p. 31). Se não há coerência, continuidade no espaço, então é necessária a contínua negociação internamente e são estas as Geografias de responsabilidade social que interessam, destaca a autora. E se existir uma crítica de que este olhar poderia se atentar muito à escala local, desconsiderando as macropolíticas que ali também influenciam. Massey (2009) ressalva que

Isto não é 'diferença' contrastando com classe, como em algumas velhas batalhas políticas. É, simplesmente, o princípio da heterogeneidade coexistente (MASSEY, 2009, p. 33).

É pertinente e necessária esta visão heterogênea do espaço a partir de um olhar geográfico e, nesta pesquisa, para o espaço escolar. Desta forma, geograficamente, também é possível que representemos os espaços escolares de forma homogênea, como se o formato escolar condicionasse as relações que acontecem naquele lugar, o que não é na maioria das vezes a prática se nos atentarmos para as inter-relações que ali se estabelecem (MASSEY, 2009). A autora argumenta como na sua trajetória chegou a esta conclusão sobre como o espaço é geralmente interpretado na ciência geográfica

Equivalências entre representação e espacialização me incomodaram, associações de espaço em sincronia me irritaram, constantes pressuposições do espaço como o oposto do tempo me fizeram refletir, análises que permaneceram dentro do discursivo não foram suficientemente positivas. Tratou-se de um envolvimento recíproco. Estou interessada em como poderíamos imaginar espaços para estes tempos, como poderíamos buscar uma imaginação alternativa. Penso que o que é necessário é arrancar o "espaço" daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (êxtase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade... caráter vívido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora (MASSEY, 2009, p. 34).

Esta é uma perspectiva diferenciada da tradicionalmente utilizada para o espaço na Geografia, pois é necessária uma sensibilidade e imaginação para perceber as características particulares do espaço, e assim o entender como heterogêneo. No entanto, para além de uma perspectiva fenomenológica, centrada no sujeito, Massey (2009) o interpreta também como político. Espaço heterogêneo, sensível às particularidades não é esquecer da historicidade ali presente, já que a Geografia o enxerga como processo articulado ao tempo. Sobre isso Massey (2009) nos alerta que algumas interpretações pós-críticas que pretendem abandonar a narrativa da Modernidade podem cair na "instantaneidade de interconexões" o que para ela seria "substituir uma única história por uma não-história" (MASSEY, 2009, p. 36).

À vista disso, as particularidades do espaço escolar se consideradas são pistas das várias histórias, trajetórias que estão neste lugar com suas

negociações a partir das relações que ali se estabelecem. Logo, não é possível esquecer o contexto geográfico que possibilita estas relações. Não é priorizar a instantaneidade que está naquele local, mas como se dá a sua configuração em constante mudança.

Essas histórias que estão nas trajetórias de que trata a geógrafa inglesa permeiam e, por isso mesmo, constituem o espaço, mas principalmente o lugar. Ambos têm em seu conteúdo os acontecimentos que os qualificam, e como professores vivemos juntos as experiências neste lugar, a escola. O lugar, neste sentido, é o produto do que Massey chama de intersecções, que é o entrecruzar dessas histórias. E também do que é feito com elas, ou seja, a negociação. Além disso, também conformam o lugar as não intersecções, ou seja, os “não-encontros, desconexões, exclusões, relações não estabelecidas” (MASSEY, 2009, p. 190).

A escola entendida como espaço mais próximo é discutida como o lugar-escola por Castrogiovanni (2013). Para o autor é o “espaço apropriável para vida”, porém que cria “identidade”, como formas de apropriação da vida que estabelecem arranjos naquele lugar, produzido na relação entre espaço e sociedade. Especificando melhor a escola, o autor destaca que ela pode ser mais do que apenas “ponto de encontro” (CASTROGIOVANNI, 2013, p. 203).

A escola, assim, pode ser analisada geograficamente a partir de Massey (2009), pois deixa abertura para um movimento desta configuração do lugar, dado que é uma negociação entre as múltiplas trajetórias que ali se intersectam. A identidade é formada em conjunto com o lugar, em permanente devir, pois espacialidades e identidades são coconstitutivas, porque o espaço é produto de inter-relações. Neste sentido, o lugar é entendido como uma integração entre espaço e tempo, estabelecendo-se tanto como acontecimento exclusivo quanto como eventualidade (MASSEY, 2009).

Considerando a escola como um lugar para falarmos das relações presentes, temos que pensar nas diferenças das múltiplas trajetórias que ali se manifestam e como isso acontece formando um currículo geográfico a partir do lugar na nossa sala de aula. Por isso, o termo negociação se torna fundamental no âmbito deste trabalho, porque é a partir desta compreensão que se caracteriza o lugar. São as interconexões e não-conexões como um rizoma em

constante devir que conjuntura o lugar, nesta pesquisa analisado a partir da escola. E isso geograficamente é um olhar diferenciado que pode contribuir com a reflexão sobre a Geografia escolar uma vez que, para além da ideia tradicional de uma identidade pré-concebida neste espaço, o “especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora” (MASSEY, 2009, p. 203).

O autor Gallo (2017), ao abordar sobre o tratamento às diferenças nas políticas públicas de educação a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), analisa os termos presentes: diversidade e inclusão. Assim, encontra que “para garantir a universalidade do direito à educação, é preciso incluir a todos; toda a diversidade humana precisa ser abarcada” (GALLO, 2017, p. 1512). No referido documento, as “diferenças” a serem consideradas na educação são sempre denominadas com a palavra “diversidade”. Para o autor, isso unifica tudo aquilo que é diverso, deixando de lado uma problematização que seria necessária ao reconhecer as diferenças como únicas.

Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. No fundo, trata-se de não se suportar a alteridade. Lidar como diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro (GALLO, 2018, p.1513).

Assim, ao considerar as diferenças presentes, estaremos considerando a multiplicidade. Para o autor, é como se a diversidade fosse algo interior, para dentro que pode ser reunido em categorias até formar um grupo universal. Já a diferença está por fora, não pode ser agrupada, visto que foge, problematiza as condensações.

Nesse sentido, também Skliar (2019) ressalta que o entendimento do viver juntos com as diferenças e o sentido de incluir foi se transformando a ponto de ser interpretado como linguagem formal, que esquece os corpos presentes. Isso remete também ao discurso muitas vezes vazio na escola que está como lugar geograficamente marcado por diferenças, mas que em uma totalidade abarca todos como uma ‘diversidade’ e esquece a espacialidade destes corpos na busca da obrigação pela superação dos conflitos.

A regulação jurídica do afeto sugere que viver juntos e incluir são uma negociação comunicativa, a presença literal de dois ou mais sujeitos específicos cujo único propósito e destino é o de dialogar, convergir e chegar a um consenso (SKLIAR, 2019, p. 53).

Massey (2009) considera que é um desafio a ser enfrentado no lugar a negociação da multiplicidade. Ainda em outros escritos (2016), a autora argumenta “Uma das implicações do “levar o espaço (ou a geografia) a sério” é o pleno reconhecimento da coexistência simultânea de diferentes outros” (p. 39). Logo, o olhar geográfico percebe as diferenças como constituintes do espaço e não que necessitem ser apagadas para uma igualdade ilusória.

A autora não concorda com a coletividade ou solidariedade para o respeito às diferenças, para ela é preciso reconhecer primeiro a diferença para depois vir solidariedade ou até mesmo sociedade.

que diferença tem de ser considerada e negociada antes de qualquer solidariedade significativa ou coletiva - ou até mesmo, antes que essa coisa chamada de “sociedade” - possa ser construída. E um verdadeiro reconhecimento da diferença requer uma total virada de mente espacial e geográfica (MASSEY, 2017, p. 39).

A Geografia tende a romantizar o lugar apresentando justificativas para este com características coerentes “eternas, singulares e, muitas vezes, não problemáticas” argumenta a autora que, ao contrário, prefere entendê-los como lugares de encontro. É ali que se dá o entremeio, o encontro de diversas histórias, e não necessariamente com ligações anteriores.

O cotidiano, de uma centena de maneiras, demanda diretamente a negociação da nossa diferença. Algumas vezes fazemos isso; em outras há abismos de desigualdade e/ou incompreensão; implicando na violência e no confronto (MASSEY, 2009, p. 39).

Antes de haver a negociação é necessário reconhecer a diferença. Há geometrias de poder no lugar e podem ser tão complexas quanto em escalas maiores então será uma “negociação difícil e permanente”. É preciso considerar as relações de poder internas nas negociações.

Para existir democracia saudável não é possível esconder as diferenças, é preciso negociar

Pensar geograficamente contribui para os/as estudantes compreenderem e interpretarem as suas próprias reações às pessoas e aos lugares e para a reflexão sobre as perspectivas dos outros que podem ser diferentes das suas (MASSEY, 2017, p. 40).

Para a autora refletir geograficamente é explicitar as imaginações geográficas. Todos têm uma imaginação de como o mundo se organiza ou como deve ser a organização do mundo e a Geografia deve se preocupar em de onde vêm estas imaginações. Para a autora elas são provenientes das geometrias de poder que estão nas diversas interpretações do espaço. Assim, a Geografia deve considerar que há uma geometria do poder no mundo e que, assim, podemos pensar em outras geometrias mais igualitárias.

Isto nos leva à origem de algumas questões e a uma visão mais crítica do que seria a Geografia. Pensando na escola como um lugar que é carregado de conflitos – que também apareceram nos vídeos desta pesquisa, na forma de preconceito religioso, nas interpretações do que é o espaço público, enfim do sentido deste lugar que é a escola para os estudantes – é possível considerar as imaginações geográficas e as geometrias que assim se formam. E é nesta escola vista como lugar que se percebe o convívio de diferentes trajetórias, imaginações geográficas, diferentes perspectivas de geometrias do espaço. Logo, é de interesse de uma Geografia escolar que considere um currículo que se faz a partir do lugar e que problematize estas questões através de um olhar geográfico.

O lugar como encontro e o que acontece a partir disso é o olhar geográfico necessário para compreender a escola como espaço que possui estas diferenças em negociação. Com uma observação mais atenta, nesta pesquisa demonstrada pelos estudantes a partir do cinema, percebemos que não é possível caracterizá-lo como um todo, com uma uniformidade passível de entendimento. As diferenças emergem ao percebermos este lugar como eventualidade; isso deixa claro que é um enfrentamento considerar a negociação e a multiplicidade presente. Contudo, também é a partir desta junção que se instaura a oportunidade de novas configurações e novas trajetórias. O olhar geográfico, assim, aberto para o futuro encontra possibilidades outras neste lugar para a Geografia escolar que ali acontece e para colaborar responsabilmente com a escola.

Para este fim a prática como se dão os modos relacionais do aluno com a escola, como espaço em que convive promove uma negociação que torna a escola um espaço que pode ser interpretado como lugar, e isso nos faz o ver como político. Pensar o cotidiano escolar é dar atenção às inter-relações no lugar e tornar micropolítico este espaço.

O cotidiano escolar, entendido como campo micropolítico, constitui-se em um *espaçotempo* praticado por singularidades, agenciamentos, desterritorialidades, reterritorialidades, devires, enredando o afetivo e cooperativo das práticas, das experiências, dos movimentos entrelaçados aos dados da realidade que o circula e que se inscreve no ambiente escolar, fazendo uma interlocução com todos os planos do social na composição e produção de subjetividades (HOLZMEISTER et al., 2016, p. 416).

Foi uma atenção a este espaço como lugar micropolítico, com a produção de subjetividades, que me atraiu a atenção como pistas para relacionar com a Geografia escolar. Considerar a leitura espacial de forma heterogênea e em constante devir é compreendê-lo sem coerência, com relações que estão finalizadas, já completas, “é um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes” (MASSEY, 2009, p. 32).

É possível pensar estas trajetórias ao movimentar o que já está posto na escola e aqui nesta pesquisa as imagens do cinema como arte são o ponto de encontro para ver com outros olhos este lugar (OLIVEIRA Jr, 2009). Este cinema como arte, propõe outro passar de tempo para experienciar, contrapondo-se ao tempo tradicionalmente burocrático na escola, mas ainda assim, com potencial neste lugar.

#### 4.2 A importância da escola na contemporaneidade

Como nos argumentos anteriores priorizei o olhar geográfico para o espaço escolar, ela se torna imprescindível de reflexão nesta pesquisa. Assim, na atualidade, faz-se necessário argumentar sobre o contexto da escola como ambiente educacional visto as constantes críticas ao seu modelo diante das rápidas mudanças na sociedade que caracterizam o presente. Também o discurso recai não somente sobre o modelo escolar como resquício dos seus

primórdios no Século XIX, mas também sobre os docentes, responsabilizados pela perpetuação deste modelo. Ou seja, esta perspectiva presente na sociedade recai sobre os contextos particulares de cada escola como lugar.

Em contraposição a este senso comum, encontrei nas leituras dos autores Masschellein e Simons (2017) argumentos mais próximos do que experiencio como docente no contexto escolar. Isso porque a argumentação dos autores não nega o descompasso entre o modelo escolar e a contemporaneidade, mas vai além, buscando as origens históricas destas críticas e/ou políticas. Priorizam a importância do espaço escolar como local em que ainda é possível suspender as exigências da sociedade contemporânea, para ter acesso a conhecimentos e uma convivência com as diferenças.

Retomando a ideia de escola grega, Masschelein e Simons (2017) a destacam como espaço de democratização do tempo livre, não produtivo “aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade não tinham direito de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 26). À elite este espaço não agradava, pois ameaçava seus privilégios, a ordem natural da desigualdade social. Assim, é desde a antiguidade que a escola causa incômodo por sua prerrogativa do tempo livre, que hoje tende a ser controlado para que seja o local de uma extensão da família ou que possua uma funcionalidade para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente, baseado na meritocracia. Isso seria mais uma tentativa de desescolarizar a escola, pois querem tornar produtivo o seu tempo livre e retirar a sua função democrática e de promoção da equidade. Retomando historicamente

A escola [...] surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro de um luxo do tempo igualitário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.29).

A escola como local único e incomparável em seus diferentes contextos faz aquele tempo ser livre para quem em uma sociedade desigual não o possui, transcendendo a ordem social a que estes sujeitos pertencem. Não é um posicionamento que exclua as diferenças que adentram os muros da

escola, mas, sim, ir ao encontro do que Massey (2009) caracteriza como desromantizar o lugar, não o considerar com limites, mas também não com fluxos totalmente livres e, assim será possível sua análise levando em conta sua força política.

Os autores Masschelein e Simons (2017) argumentam que há quatro vieses de acusação à escola. O primeiro seria que ela ensina artificialmente e, assim, não abordando assuntos relacionados à realidade. “Alienação”, “desconexão” são termos constantes como consequência do ensino escolar e, alguns, defendem até o mesmo o fim da instituição. Este é um argumento muito atual, porque muitos estudantes corroboram com esta ideia diariamente manifestando este desejo na sala de aula, já que alguns vêem a escola como somente uma entrada para o mercado de trabalho. Os conhecimentos escolares, geralmente, não têm relação direta com a fluidez das condições de trabalho atuais que se exacerbam em um sistema que se neoliberaliza progressivamente. Por exemplo, para ser criador de games é difundido erroneamente para os estudantes através de um discurso de empreendedorismo de si que aprender a manipular softwares já desenvolvidos é suficiente, o que deslegitima o conhecimento formal que seria a base para o desenvolvimento histórico destas tecnologias contemporâneas.

A segunda acusação à escola é de que facilitaria o aprofundamento de desigualdades sociais como instrumento de poder e insistiria em uma suposta autonomia e neutralidade o que a faz acreditar numa igualdade de oportunidades ou criar um tratamento desigual, o que os autores não negam. É comum como Gallo (2017) argumenta, as recentes políticas de inclusão que se baseiam na diversidade que tendem, ao contrário de seu discurso, a padronizar as diferenças porque não consideram as particularidades.

Apesar disso, Masschelein e Simons (2017) vão além, recuperando o sentido grego da escola como local de compartilhamento do “bem comum” – do conhecimento, das habilidades, da cultura – o que pode não ser bem interpretado pelos que se consideram proprietários destes bens. Na sociedade brasileira historicamente formada por uma herança colonial com base nos privilégios, isso se destaca no tratamento por parte do Estado às instituições públicas da educação básica, e mais recentemente também no nível superior,

em que os conflitos se agravam pela progressiva retirada de investimentos que visavam o acesso da maioria da população a estes bens comuns.

A terceira acusação ao ambiente escolar, destacada pelos autores, é quanto ao desinteresse dos jovens. Isso porque a escola não possuiria um equilíbrio suficiente entre entretenimento e trabalho. Para esta perspectiva, a escola deveria mostrar como é útil o aprendizado e proporcionar a estes jovens a possibilidade de escolhas. Também que este ambiente se encontra estagnado e para este futuro anunciado deveria ser mais “flexível”. Mais uma vez, percebe-se o quanto um pensamento neoliberal afeta diretamente a escola e ainda, possui uma ideia de jovens padronizados como estudantes, o que em pesquisa anterior já dissertei sobre os distintos modos de ser jovem que existem na contemporaneidade (FERREIRA, 2014). São termos comuns para uma visão de jovem como aquele que será alguém somente no futuro a “inovação”, o “protagonismo”, e isso está diretamente responsabilizado para a escola quanto às necessidades de “atualização” do seu ensino.

A quarta acusação é a diferenciação entre as escolas que buscam a “empregabilidade” dos seus estudantes – um caminho profissional, através de uma organização docente e administrativa – as demais instituições que não priorizariam esta necessidade. As primeiras são as escolas responsáveis, as que mostram resultados de aprendizagem em detrimento de outras que não reconhecem a necessidade de se organizar para este fim e, por isso, deveriam ser extintas.

Uma visão extremamente cruel, pois finge esquecer-se da heterogeneidade dos contextos escolares no Brasil. Um exemplo são os sistemas de avaliação vigentes criados pelo Estado e a consequente hierarquização das instituições escolares. E isso influencia na docência, pois para os autores o sonho dos acusadores é o “professor responsável disposto a basear o seu próprio valor no valor agregado que produz” (MASSCHELLEIN; SIMONS, 2017, p.18). É a perspectiva meritocrática para escolas e professores que são eficazes em atingir metas, são eficientes em rapidez e custos, e tem desempenho por fazer mais com progressiva diminuição das condições de trabalho.

Todas estas culpabilidades da escola levam, geralmente, a dois caminhos: o da reforma para que sejam realizadas as mudanças radicalmente necessárias ou, ao contrário, querem restabelecer a escola para que ela cumpra os objetivos esperados. A escola, assim, é um meio para um propósito, ela possui uma função para certa expectativa. Em nenhum momento estes acusadores, como mencionam Masschelein e Simons (2017), pensam em o que faz uma escola ser escola, ter um valor em si mesma e por isso, ser preservada.

Esta é a suspensão que torna inoperante por certo tempo o contexto normal, desprivatizando da família, do trabalho, ou de qualquer associação, quem está dentro deste espaço escolar. Porém, os autores reconhecem que temos cada vez menos este entendimento dentro do espaço escolar, por exemplo, quando se sobressai o histórico cultural social dos estudantes ou na exigência por produtividade dos professores.

O que temos na contemporaneidade é uma massiva intensificação de uma imagem do professor produtivo atendendo a uma expectativa neoliberal. Por exemplo, desde que iniciei meu trabalho em 2015 na rede municipal de Porto Alegre, muitas iniciativas com uma perspectiva de educação democrática do passado já não estavam com tanto fôlego – tivemos uma mudança de gestão a partir do ano de 2017 que modificou totalmente nosso ambiente de trabalho, e perdemos as reuniões de planejamento, o planejamento em domicílio, o incentivo às formações, a possibilidade de projetos no turno inverso, o financiamento para transporte em trajetos fora da escola e muito mais. Todo este contexto não é algo particular deste município, mas contemporâneo neste momento histórico.

E foi durante esta pesquisa que presenciei isso se refletir diretamente nas relações escolares cotidianamente, impedindo a docência da necessária reflexão para criar. Nos meus relatos diários, exemplifico com a descrição de quando pretendíamos apresentar os vídeos

*Nas aulas seguintes, a turma estava com a expectativa de apresentar os vídeos, então havíamos combinado de montar um espaço durante o sábado letivo em que se comemoraria o aniversário de trinta anos da escola. No entanto, eram muitas atividades planejadas para este dia, nenhum tempo de planejamento para os professores, e poucos estudantes frequentam, já que a presença não é registrada. Com a*

*supervisão, decidimos que não haveria público naquele dia para assistir e que poderíamos fazer esta mostra, posteriormente, procurando espaços no horário para planejar. Só estavam presentes dois estudantes daquela turma neste dia. Todavia, um deles era o do vídeo sobre preconceito religioso e ficou me cobrando várias vezes o porquê de o vídeo não ser exibido. Fiquei me sentindo mal, afinal de contas, havia prometido para a turma. Eu teria que me desculpar à altura. (Excerto de diário de campo, nov/2018)*

São mais do que atravessamentos na nossa docência, já que nos impõem outra prática, outro tempo do criar, quando achamos brechas para o (im)possível neste contexto. Concordo que a docência é, ou deveria ser uma profissão separada das demais na sociedade, pois o professor trabalha em mundo não produtivo e, logo, exercer a docência necessita de outro ritmo, assim como isenção e imunidade para este fim (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Na maioria das vezes a culpabilidade pelas deficiências da escola recai exclusivamente sobre o professor, e nós mesmos internalizamos este discurso que se converte em práticas, nos responsabilizando por consequências que, nem sempre, são resultados das nossas ações.

A partir disso, Masschelein; Simons (2017). , ao discorrerem sobre a obra *School Blues* de Daniel Pennac<sup>16</sup> ressaltam que na narrativa autobiográfica o livro destaca que o papel do professor seria o de descolar o estudante de um tempo passado e futuro, sendo ele que instiga o estudante ao tempo presente naquele espaço, e com tudo isso

para permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidades/talentos) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus 'efeitos' (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.34).

O professor pode despertar o estudante das suas ideias de incompetência e apatia, de uma descrença de si mesmo. Afirmo que esta é uma tentativa diária e, muitas vezes, frustrante. Isso porque lutamos contra todas estes discursos que depreciam o conhecimento escolar construído naquele lugar, já descritas anteriormente. Porém, a docência é “despir-se do

---

<sup>16</sup> Livro de Daniel Pennac (autor francês) foi lançado em 2007 e conta autobiograficamente suas memórias escolares. No Brasil foi traduzido e lançado com o título “Diário de escola” pela Editora Rocco em 2008.

que se aprendeu para reinventar-se e ser eu” (KAERCHER, 2007, p.15). E ainda, como já dizia Paulo Freire (1986), num momento histórico-político distante deste trabalho, mas com um legado merecedor de reconhecimento, o educador

assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma direção de comando..., mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto (FREIRE, 1986, p.203).

Sendo assim, o professor tem um papel imprescindível na escola, e com liberdade e autonomia para ensinar pode dar a este lugar o cumprimento da sua função de tempo livre para pensar. Contemporaneamente é mais do que necessário afirmar e legitimar esta importância. Esta pesquisa procurou corroborar para destacar a docência no espaço escolar.

De forma mais cética e realista, porém, mesmo com o empenho dos professores, Masschelein e Simons (2017) ressaltam que não consideram que a escola vá promover uma plena igualdade de conhecimentos e habilidades. A possibilidade é de uma igualdade dentro deste tempo livre materializado naquele espaço. A escola possui o descolamento de expectativas e papéis que os estudantes possam ter em outras convivências. “A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.37). Pensando na escola pública, e mais especificamente na escola em que foi desenvolvida esta pesquisa na periferia de Porto Alegre, ali a escola é um dos únicos aparelhos de Estado presentes. Ademais, ela é o local seguro para o encontro, para as amizades e, também, para o contato com pessoas que não convivem no bairro, no caso a maioria dos professores.

Na escola, a intenção é de que os conhecimentos e as habilidades sejam tornados gratuitos, de uso público, retiradas da geração mais velha que o utiliza como produtivas e disponibilizadas para um uso livre e novo em que a geração mais jovem possa “experimentar a si mesma como uma nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 40). Esta é a experiência escolar em que o conhecimento tornado público pode ser usado de forma livre e novo. Este é o propósito incentivado neste espaço que deve ser preservado para esta função

e, assim, obviamente “[...] a escola sempre significa conhecimento em prol do conhecimento, e a isso chamamos estudo” (ibidem, p.40).

#### *4.3 Currículo geográfico a partir da escola como lugar*

A função da escola, assim, no constituir seu espaço e sujeitos estabelece relações particulares que fogem de uma homogeneidade que possa representar este lugar. Por isso, o destaque para percebermos o seu espaço como lugar. É neste lugar que aparece um currículo geográfico escolar, se o professor puder se permitir o criar com os estudantes.

Coloco como uma condição, porque nem sempre ele acontece, já que é uma prática de significação, construído discursivamente nas relações de poder. Como argumenta Tonini (2002), geralmente, com o uso do livro didático em sala de aula, é ele quem nos dita uma concepção de currículo na visão tradicional, “pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos, selecionados para ser ensinados/aprendidos por nossos alunos e alunas” (TONINI, 2002, p. 119).

Para que eu procurasse perceber o currículo geográfico a partir do lugar foram necessários vários fatores. Como citado anteriormente, como professora foi preciso que eu procurasse abrir mão da ideia de uma professoralidade, que moldasse as minhas concepções do que seria uma boa ou má professora. Também os estudantes necessitam se sentir inseridos neste acontecimento, porque, do contrário, a passividade aliada a uma intensa hierarquização da relação entre professor e estes jovens, não permite a criação. Assim, foi necessário todo um entremeio para que nesta pesquisa eu encontrasse as pistas de como se produz este que denominei currículo geográfico a partir do lugar.

Inspirei-me nas leituras sobre um currículo que permite a artistagem do professor a partir de Corazza (2002), que o denomina de

Currículo-bandido, currículo-monstro, currículo-maldito, profundamente indisciplinado, questiona as hierarquias e assentimentos, regimes de propriedade e legitimidade, qualquer direção constante e delimitação fincada sobre a Geografia, a Filosofia, a Matemática, não releva

sentimentos ternos dos bons sentidos interiores a nenhum sujeito, embora seja pleno de afetos variáveis, que atravessam os corpos de alunos e professores como verdadeiras flechas, numa velocidade infinita de desterritorialização do Português, da História, da Biologia, que se reterritorializam em sua própria desterritorialização (CORAZZA, 2002, p.134-135).

Este questionar do currículo de Estado que é estipulado para a Geografia Escolar, fez-me perceber este currículo que a autora denomina nômade/bandido/monstro/maldito/indisciplinado e que surge com o processo de artistagem do professor, como argumenta Corazza (2002). Identifiquei-me, pois a autora o descreve como um atravessamento com afeto no professor e nos estudante.

Buscava com esta pesquisa uma outra Geografia que desterritorializasse e reterritorializasse o mundo a partir da sala de aula, daquele lugar escola e – por que não? – da própria vida daqueles estudantes. Um currículo entendido como geográfico a partir do lugar que trouxesse a interação entre a minha prática e os estudantes, movido pelo desejo de movimentar o pensamento sobre o que eles já conhecem, envolvendo a vida, o desejo, o afeto. Nesta perspectiva qualquer currículo é uma invenção, que nos incentiva a criar outros tantos. E, por isso, pensando na Geografia, é ele que me inspira a buscar nas leituras de cinema-educação outras perspectivas já que “Gosta de incorporar conceitos, de “roubar” inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se” (PARAÍSO, 2005, p.71).

Neste sentido, a partir das leituras que relacionam cinema e educação encontrei a autora britânica Elizabeth Ellsworth (2001) que teoriza sobre a possibilidade de considerar a compreensão dos modos de endereçamento de um filme para entender a relação entre currículo e os estudantes.

Ao considerarmos o modo de endereçamento de um vídeo passamos a entender que é necessário ao espectador assumir certas condições para que se construa o conhecimento pretendido com a obra. Porém, “o espectador ou espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é” (ELLSWORTH, 2001, p. 20).

Para a autora, a nossa experiência com o modo de endereçamento de um filme dependerá da distância entre quem o filme pensa que somos e quem nós pensamos que somos. Quanto maior esta distância, maior a probabilidade

do alvo não ser alcançado. Podemos pensar que, nos filmes que retratam a escola, nós, professoras e professores, temos diferentes imagens sobre nós mesmos e poderemos experienciar exatamente o modo de endereçamento destes filmes ou não. Há uma negociação com o filme por parte do espectador.

O modo de endereçamento de um filme quer controlar de onde o espectador lê o seu texto, proporcionando a este o prazer, a coerência e uma estética que lhe agrada. No entanto, não é possível em uma totalidade posicionar este espectador para o alvo do filme, assim, sempre haverá uma criticidade do espectador ou até mesmo recusa ao modo como o filme foi endereçado. Assim, esta perspectiva dos estudos do modo de endereçamento de um filme, abordada por Ellsworth (2001), permite considerar as relações de poder ao fazer e também, ao assistir à obra. Desta forma, quem consegue se adequar ao modo de endereçamento proposto tem a recompensa da satisfação em assistir-lhe.

Para relacionar à educação, Ellsworth (2001) questiona se o endereçamento dos currículos e pedagogia para os estudantes poderia provocar uma mudança social, assim como esperado pelos filmes. Expectativa que nós, professoras e professores, temos ao nos prendermos ao planejamento a partir de um currículo fixo, estanque, distante das relações possíveis na docência. O endereçamento para a autora possui seu maior potencial neste não esperar uma resposta pronta, pois não é possível prever o que acontecerá na experiência, seria um “paradoxal poder do endereçamento” (ELLSWORTH, 2001. p.43). Nós, professoras, podemos considerar a possibilidade deste paradoxo, já que um currículo como modo de endereçamento nunca acerta o seu alvo.

Há um espaço de diferença entre o endereçamento e a resposta que é social, dado que é “formado e informado por conjunturas históricas de poder e de diferença social e cultural” (ELLSWORTH, 2001. p.43). Também a sua não previsibilidade se dá porque envolve o inconsciente, tanto de professores como dos estudantes. E nisso ele se mostra um potencial e um impeditivo, paradoxalmente, porque é possibilidade de criação e impossibilidade de controle.

O modo de endereçamento planejado para determinado filme pode ter uma amplitude mínima para a multiplicidade de perspectivas e experiências sociais e culturais. Logo, o potencial do modo de endereçamento para o currículo não é ter respostas previsíveis, dispor os estudantes a partir das características nas relações sociais de forma totalizante e muito menos, passível de regulação prévia pelo docente.

O espaço entre o filme e seu público ou entre o currículo e seus estudantes é fugaz. “O modo de endereçamento consiste na diferença entre o que poderia ser dito – tudo que é histórica e culturalmente possível e inteligível de se dizer – e o que é dito” (ELLSWORTH, 2001, p.47). Neste interstício, há a possibilidade de pedagogizar e de deixar em segundo plano o que ensinar ou como ensinar, priorizando o que está à disposição dos estudantes para criação através da imaginação possível.

Os textos educacionais para Ellsworth (2001) se assemelham a esta procura por um modo de endereçamento como os filmes como se fossem entretenimento. Atualmente, não são apenas as informações que ali estão contidas, mas, sim, um modo de se comunicar com um certo público almejado. A autora instiga a importância da docência que considere este poder do modo de endereçamento. Oculta-se, nega-se, apaga-se as subjetividades em sala de aula, se for buscado apenas o ajuste das formas “corretas” do texto educacional moldado ao que é esperado como compreensão do estudante.

Muito frequentemente, os professores endereçam-se aos estudantes de forma planejada para eliminar, minimizar ou conter as emaranhadas coisas sociais, históricas e inconscientes que poderiam confundir a compreensão de um texto educacional (ELLSWORTH, 2001, p. 58).

Ao pensar em como avaliar o que os estudantes possam ter aprendido de Geografia a partir da experiência com o cinema, a argumentação de Ellsworth (2001) auxilia na perspectiva que, diferentemente de um filme que possui um modo de endereçamento e posteriormente não há testes avaliativos para mensurar o quanto isso foi alcançado, na sala de aula, geralmente busca-se nas avaliações moldar o que o estudante deve memorizar, mesmo que não queira e que não faça nenhum sentido para si. É a educação de sucesso que

elimina a diferença entre o currículo estabelecido e o que o estudante compreendeu da proposta por ele estipulada.

Por isso, neste processo de pesquisa, não é visado mensurar o cinema como uma ferramenta que visaria alcançar algum tipo de eficiência para um currículo de Geografia. Pelo contrário, ao levar em consideração as possíveis subjetividades em seu processo de criação, mostra-se como uma resistência possível diante do que possa impedir a criação na sala de aula. Não é ocultando e predispondo resultados que se cria espaço para a vida na escola, já que nesta pesquisa a entendo como um lugar formado por entrecruzamento de diversas multiplicidades. Este entrecruzamento é permeado destas subjetividades que se desviam dos endereçamentos previstos em um currículo. O lugar assim torna-se crucial, o espaço próximo se expande em detalhes dinâmicos, fugazes.

A condição de apreender o que está num currículo estabelecido tradicionalmente quando não obtém sucesso, raramente é relacionada à compreensão, mas são justificadas estas “falhas” pelo contexto cultural e histórico-social do estudante (ELLSWORTH, 2001). Como se a compreensão fosse algo a ser alcançado. A proposta da autora é que, ao ser almejada a relação entre currículo e estudante na forma de compreensão ou incompreensão, esconde-se que aquele texto foi elaborado por alguém que participa das relações de poder. É como “se não tivesse nenhum desejo de colocar seus leitores em qualquer posição exceto a de uma compreensão neutra, benigna, geral e genérica” (ELLSWORTH, 2001, p. 61).

Em razão disso, seguir o intuito de “ensinar” os conceitos geográficos a partir de um currículo pré-estabelecido por si já é uma relação de poder que conduzimos. Pode-se pensar quais outras categorias de análise geográfica para o espaço encontraríamos, criaríamos ao considerar que há um modo de endereçamento no nosso conduzir, planejar aulas de Geografia?

E não é através do diálogo que a consideração de outras possibilidades acontece, já que nos adverte Ellsworth (2001) de que este é uma relação social e política totalmente permeada por interesses. Não há como retirar a intenção em um diálogo, pois, como forma pedagógica, é histórica e culturalmente enraizada. Essa troca de ideias contrárias já é um modo de endereçamento,

visto que professores e estudantes ocupam lugares diferentes nas relações de poder. Não é possível considerá-lo algo que transcende sendo possível construir conhecimentos, resolver problemas, compreender e tantas outras ações que estão nos discursos educacionais.

O diálogo entre falantes, segundo Ellsworth (2001), não possui livre passagem, mas, ao contrário, é sempre interrompido e incompleto quanto ao seu endereçamento.

Nós, professores, não podemos observar diretamente a desordenada dinâmica do desejo, da fantasia e da transgressão que inevitavelmente descarrilham os conhecimentos e as identidades sociais que nossos currículos oferecem aos nossos alunos – ou a nós próprios (ELLSWORTH, 2001, p. 69).

De forma exata não conseguimos perceber estas dinâmicas, mas se nos abirmos para perceber indiretamente as ausências poderemos capturar aquilo que não se ajustou ao endereçamento. Tal qual um filme de horror ou fantasia em que há uma ilusão do que seria a realidade, é possível neste interstício perceber o que está acontecendo de educação ali entre currículo e estudante.

O interstício que há entre a percepção e a consciência da compreensão está para além de um currículo oculto como algo a ser desvendado. Ele é o que não pode ser resolvido e assim

Chegamos à impossibilidade de ajustes perfeitos entre aquilo que um professor ou um currículo quer e aquilo que um estudante compreende; entre aquilo que a instituição educacional quer e aquilo que o corpo estudantil responde; entre aquilo que uma professora sabe e aquilo que ela ensina; entre aquilo que ao qual o diálogo convida e aquilo que chega sem ser convidado (ELLSWORTH, 2001, p. 71).

A impossibilidade presente, este inacabado entre sociedade e indivíduo, é o que necessitamos para que exista criação e possamos resistir nas relações de poder. Para este fim, aqui é imprescindível a docência que se permita autora, porém sem a busca por um fim objetivo, mas, sim, com atenção ao processo experienciado.

Ao relacionarmos a referida leitura com este processo de pesquisa, os dispositivos de cinema se mostram como esta possibilidade de criação num currículo de Geografia ou nas suas didáticas. Esta perspectiva está para além

do cinema como uma imposição curricular ou como ferramenta. Ele constrói a possibilidade de um currículo geográfico a partir do lugar que leve em conta este modo de endereçamento a partir da experiência com o cinema.

Por isso, cabe neste processo de pesquisa pensar sobre a experiência, o que nos estudos culturais se destaca o professor espanhol Jorge Larrosa que discute detalhadamente sua definição. Num primeiro momento, o conceito de experiência é entendido como “o que me passa” (LARROSA, 2011, p.5). A colocação pronominal já indica que a experiência é o que acontece com quem passa por ela, por esse fato, que se dá na prática individual do sujeito. No entanto, isso também implica uma ação externa que independe da exclusiva vontade do sujeito. É para o Larrosa (2011) “um movimento de ida e volta” porque sai de quem ela “se” passou e volta, pois, afeta, modifica este que passou pela experiência. Só há experiência quando surge algo ou alguém que apresenta o novo, para desviar da rota e da rotina o sujeito em sua prática. Algo estranho, que não tinha influência sobre a prática deste sujeito até então.

Essa ideia de experiência como algo que acontece com o sujeito e que não depende apenas da sua vontade, sob a qual não é possível ter controle diante dos acontecimentos é muito presente no cotidiano em sala de aula. Nesse sentido, toda experiência é transformadora. Não seremos mais os mesmos depois de experienciarmos, porque essa ação nos deixa seus rastros, que nem sempre são agradáveis ou explícitos. Ela desacomoda, tira-nos da zona de conforto, revolve o horizonte do sentimento, da ideia e, inclusive, da palavra.

Larrosa (2011) entende que o passar da dimensão experiencial também manifesta o sentido de movimento, de um passo após o outro, um caminho a ser percorrido que nos deixa marcas. Com isso a experiência do cinema pode, sim, ser um pensar sobre como se dá a reapresentação do mundo, de uma Geografia já posta para os estudantes, para o professor, para a escola.

A experiência é um percurso, uma passagem, uma travessia para Larrosa (2011). Este caminho é incerto, um perigo, para o autor, poderíamos dizer que inventa outros mundos para o sujeito da experiência, então

Se a experiência é “isso que me *passa*”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de

sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa uma vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. (LARROSA, 2011. p. 8)

Se o sujeito da experiência é como um território, podemos dizer que se a experiência se passou ele se reterritorializa após esta. Que Geografia é esta do sujeito que consegue desterritorializar e reterritorializar através do cinema como uma experiência? O que temos como certo é que com esta experiência se tornará um sujeito mais sensível ao mundo, pois terá despertado a sua sensibilidade (LARROSA, 2011).

Compreender desta forma é ir para além da nossa intenção com as aulas, é perceber o que acontece na escola como lugar em permanente transformação. Acredito que assim, seja um posicionamento de problematizar o ensinar, o aprender e promover a necessidade do professor saber compreender os desajustes, visando acolher as diferenças que surjam e que criem possivelmente Geografias inesperadas.

Como professores, procuramos refúgio para o engessamento escolar na resistência cotidiana através do que possa nos mover no desejo de educar (CORAZZA, 2012) em parceria com os estudantes. A resistência através do cinema pode se relacionar ao conhecimento espacial. Este sim é mediado por nós, professores de Geografia, que precisamos constantemente ter como objetivo a epistemologia da nossa ciência e pensar quais outros currículos estamos grafando neste lugar escola.

## 5. CURRÍCULO CINEGEOGRAFADO

OFF SCREEN

- Não tem trinquê!

Outra menina aparece e segura a porta, dizendo

- Quer ajuda?

A menina dentro da cabine responde

OFF SCREEN

- Mas eu nem te conheço

A menina que está segurando a porta, diz

- Mas nada a ver!

O Banheiro das meninas (vídeo roteirizado)

A escola possui múltiplas trajetórias que a conjunturam como lugar em permanente devir. O que só acontece ao ser percebida geograficamente como espaço com historicidade, transformação, e que possui uma heterogênea existência que a apresenta como eventualidade. Nesta convivência, mesmo que não conheçamos as pessoas que estão ali conosco, sempre tem alguém para oferecer ajuda, como narra o roteiro das estudantes.

A escola ainda é o local em que há compartilhamento, que deve ser preservado pelas possibilidades de experiência que apresenta com conhecimentos próprios e problematizações do que está na sociedade. É deste vivido que em negociação ela se transforma com seus sujeitos e que na prática

Cambiante entre as paixões e descobertas da juventude, personagem que coexiste na escola, na família, no lugar, nos seus territórios secretos. Como querer encontrar a autoria dos alunos, se cada um é múltiplo de si mesmo? Grafo uma linha na pesquisa, o entendimento do conceito aluno ocorre na multiplicidade da pessoa e não na condição (GIORDANI, 2016, p. 76).

Como referencia Giordani (2016), para os estudantes, foi a descoberta da multiplicidade deles e também da minha docência na escola como lugar que se fez esta pesquisa. Uma das possibilidades de proporcionar que estas outras Geografias ocorram na escola em um currículo geográfico a partir do lugar é

deixando que o processo de criação ocorra nas aulas levando em conta a relação que acontece entre os estudantes e o professor a partir do aprendizado mútuo. Para este fim, tive que esquecer as prescrições e experienciar com os estudantes o que me motivava em sala de aula, o cinema. Os estudantes não como autores do produto de pesquisa com fim pré-estabelecido, mas como co-autores deste emaranhado cartográfico do processo de pesquisa (GIORDANI, 2016).

Porque fazer vídeos na escola, pensando a partir do cinema, não é como fazer em casa como entretenimento, porque o próprio espaço escolar possui sua exigência, seu tempo livre em um lugar público (MASCHLLEIN; SIMONS, 2017). Este espaço deve ser valorizado por ser destinado a disponibilizar a oportunidade de se relacionar conhecimentos.

Depois de tantas leituras e proposições conceituais, foi ali naquele momento de aula que surge uma linha do que seria uma forma de lugar para aqueles estudantes. Reapresentaram-se conflitos que merecem ser considerados em um currículo geográfico a partir do lugar, pois o olhar a partir do cinema percebeu este espaço com um modo de endereçamento diferente do modo como é abordado o conceito de lugar em um currículo numa visão tradicional. Estava muito mais vivo, em transformação, repleto de relações dos sujeitos que o constituem e são constituídos neste espaço.

### *5.1 Cine-geografar as negociações do lugar*

A escola como este lugar em que se entrecruzam trajetórias, no acontecimento do entrecruzamento docente com os estudantes gera uma relação que transborda o distanciamento tradicionalmente creditado aos dois papéis. A turma B33, como já descrito anteriormente, era agitada, pró-ativa para atividades não escritas e a negociação mesmo naquela sala de aula, era algo difícil de acontecer sem conflitos verbais. Esta espontaneidade para a reivindicação trouxe nos vídeos elaborados algumas semelhanças. Porém, não só nos vídeos, o cotidiano na B33 era desta forma, visto que, até mesmo, no dia de projeção no telão, a agitação na turma – talvez, pela ansiedade – havia causado alguns desentendimentos

*No dia da mostra, na semana anterior ao Natal, temperaturas altíssimas, quando entrei na turma no segundo período havia poucos estudantes. Notei que o material de vários estava sobre a classe, mas não estavam em sala. Uma menina da turma me informou que eles estavam na sala da direção, pois haviam discutido entre eles e sido retirados de sala pela professora anterior. Comentei com a turma, como faríamos? Se os integrantes de vários grupos não poderiam ir ao auditório assistir seus vídeos e a cineasta não teria outro dia naquele ano para nos ceder?(Excerto de diário de campo, dez/2018)*

Na escola estas negociações são mediadas, ora por professores, ora por demais funcionários, ora pelos próprios estudantes. O conflito é inerente entre todos naquele lugar e muitas vezes a reflexão não consegue tempo para acontecer e/ou não desenvolve ações efetivas para entender as razões e mediar de forma pacífica estes acontecimentos. Regrada por horários, períodos, papéis e datas burocráticas a escola em suas relações cotidianas questiona sempre este controle, visto que é na negociação que se caracteriza como lugar. Por exemplo, neste dia

*Decidi levar os que estavam ali até o auditório e enquanto deixei os vídeos para cineasta organizar a apresentação, eu desci até o térreo, avisei a supervisão que iria iniciar e me dirigi à sala da direção. Encontro a porta fechada, o que geralmente significa que estão tratando assuntos sérios. Por um momento hesitei em pedir licença, porque poderia estar desrespeitando a autoridade da diretora. Porém, logo concluí que era a última chance naquele ano de realizarmos esta mostra e, por maior que fosse a confusão, eu precisava proporcionar aquilo aos estudantes. Bati na porta e abri pedindo licença. Vejo nas quatro cadeiras em frente à diretora os estudantes. A dupla que fez o vídeo sobre o preconceito religioso e duas meninas que gravaram com o tema do banheiro. Sentados, pernas apoiadas sem tocar o chão e mãos entre elas. Expressão de arrependidos e de indiferença.*

*- Oi! Eu só queria avisar que agora eles tem a mostra no Cinemônica dos vídeos que realizaram e não teremos outro dia para isso. – disse.*

*- Ah, sim! Eles já me falaram. Eu só vou terminar aqui e daqui a pouco eles sobem. – respondeu a vice-diretora, entre as possíveis interrupções de um dos estudantes lamentando que fosse perder a mostra.*

*Cheguei ao auditório um pouco envergonhada diante da cineasta por aqueles estudantes sob minha responsabilidade não estarem presentes. Era uma turma agitada, ela sabia disso. Então, decidimos iniciar os vídeos. Quando a cineasta perguntou quem iria iniciar, as youtubers ou os meninos que fizeram sobre o ginásio, eles se esquivaram, pois estavam envergonhados. Iniciamos o vídeo e logo entraram os que estavam na sala da direção, um pouco agitados e mal-humorados, mas logo que prenderam sua atenção ao vídeo as suas expressões foram se convertendo em contentamento e risos. (Excerto de diário de campo, dez/2018)*

Como menciona um estudante no vídeo “Matando aula” concluindo “E isso torna-se um círculo vicioso, tudo isso vai acontecer a mesma coisa no dia seguinte”, ou seja, os estudantes explicitam que estas são as ações “que nunca tem fim” na escola. Sobre esta forma de cotidianamente utilizar a escola e seus espaços com usos diferentes daqueles para os quais são destinados foi realizado este vídeo

EM OFF

- O ginásio também é usado para matar aula. Os alunos mais corajosos ficam lá para ficar zoando, lá. Até a Diretora os pegar e os levar até a Direção e chamar os responsáveis. E no dia seguinte voltam a fazer as mesmas coisas.

Um dos meninos no grupo, saindo em direção à esquerda, diz

- Vamos lá! Vamos lá!

**SEQUÊNCIA 3:** Pátio da escola, atrás do ginásio, ao fundo muro da escola. Externa/ Dia.

PLANO GERAL: Três meninos estão sentados ou apoiados em bancos feitos de troncos de árvores e outro menino à esquerda vem em direção ao centro.

(Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) Um menino, à direita, se aproxima também em direção ao centro. Os dois meninos se encontram e começam a se empurrar, e simular uma briga.

EM OFF

- E atrás do ginásio são feitas coisas, digamos assim, contra as regras da escola. E nisso acontecem brigas que são causadas pelas gangues que são feitas na escola também. Os mais destemidos se enfrentam. E acaba em Direção.

O ginásio de esportes, diferentemente do que pretendem os professores de educação física, é o território não só de aprender esportes, mas de desafiar as regras escolares. Como o estudante narrador do vídeo expressa, somente os “mais corajosos” ficam fora da sala de aula e os mais “destemidos” se enfrentam em brigas atrás do ginásio. Na negociação que se dá na escola como lugar entre os estudantes possui rerepresentações do sujeito que subverte as regras do Estado, que para aquela faixa etária na escola se resume ao controle disciplinar dos corpos na sala de aula.

Quanto aos usos do espaço como território, embora não seja o foco nesta pesquisa, é necessário problematizar, pois nesta negociação no lugar

estes diversos estudantes configuram territorialidades que estão relacionadas a geometrias de poder (MASSEY, 2017).

É possível entender estes territórios a partir de Haesbaert (2004). Para o autor, o território tem relação com o poder nem sempre só com o sentido concreto e funcional de dominação político-econômica, mas também de uma apropriação simbólica-cultural, em uma perspectiva subjetiva. A multiplicidade das suas manifestações dependerá dos distintos poderes que nele estão com seus variados agentes e/ou sujeitos. Ele também se transforma conforme sua historicidade, pois o tempo determinará as diferentes territorializações.

Logo, para compreender as múltiplas territorialidades construídas neste espaço escolar, sigo a perspectiva de Haesbaert (2004). As territorialidades mesmo não possuindo um território concreto em sua manifestação são símbolo de um território que existe e pode ter uma estratégia político-cultural. Assim, o poder está manifestado no estabelecimento de territórios, mesmo simbólicos. O ginásio da escola, território da prática de esportes, conforma uma territorialidade estabelecida pelos meninos na escola que distingue o gênero que ali manifesta seu poder. Conforme a apresentação inicial do ginásio na narração do vídeo

- O ginásio é um local importante para os esportes. É um lugar onde os homens jogam futebol para se divertir com os amigos ou até competir. Mas nisso tem problema com os times. Às vezes, dá confronto entre os jogadores e, nisso, acaba na Direção.

O ginásio no vídeo do grupo destes estudantes, formado por apenas meninos, é um território masculino. É onde na negociação estabelecida neste lugar, a geometria de poder baseada em uma imaginação geográfica de que os esportes lá desenvolvidos possuem um limite que não permite a entrada ou permanência do gênero feminino. Também é o território de afirmação da masculinidade em que as brigas e o não entrar na sala de aula, são simbólicos naquele espaço. O conflito na negociação aqui estabelecida é tanto entre a distinção do uso quanto ao gênero, ou seja, entre meninos e meninas que o disputam, quanto pela expectativa gerada para afirmar o gênero masculino em que os mais destemidos e corajosos desafiam as regras da escola.

Estas territorialidades de gênero também foram apresentadas no vídeo “O cotidiano do banheiro das meninas”, de forma mais sutil. Como descrito no início deste trabalho a estudante

*“- Por que o banheiro é um lugar pra ti? Por que vocês frequentam ele?”*

*Eu supunha que era um local para fugir das aulas, mas a resposta da estudante me deixou surpresa*

*“ - Por causa do espelho, ora!” (Excerto de diário de campo, nov/2018)*

E, no vídeo, territorializaram este local como feminino, pois

“O COTIDIANO DO BANHEIRO DAS MENINAS”

**SEQUÊNCIA 1** - Banheiro das meninas na escola. Interna/ Dia

MEIO PRIMEIRO PLANO - Duas meninas em frente à pia mexem nos cabelos olhando-se no espelho.

EM OFF

- No banheiro feminino é onde as meninas se olham no espelho

Ao demarcarem o espaço como “onde as meninas se olham no espelho” é também uma prática que afirma o gênero feminino interessa-se pela sua auto-imagem, é afirmar uma expectativa para este gênero. As meninas estudantes frequentam o banheiro, na viabilidade do uso do espelho, e isso se torna um motivo para ir até este espaço. Além da sua função básica, o banheiro é simbolizado através do uso do espelho, em que as meninas o territorializam através da necessidade de conferir a aparência.

Também as meninas que fizeram o vídeo “Tour pela nossa escola” demonstram algumas territorialidades atribuídas aos espaços na escola. Por exemplo, a sala de dança que é apresentada como símbolo de uma escola que é, para além da sua função do estudar na sala de aula, com uma territorialidade em que os estudantes podem manifestar suas habilidades artísticas individuais, denominada por elas de “cultura”, através dos projetos

**SEQUÊNCIA 2:** Pátio da escola, fundo Porta da sala de dança. Externa/Dia

PRIMEIRO PLANO (Câmera em ¾) Uma das meninas diz -Então, vamos começar pela sala de dança!

(Câmera em ¾) A outra responde

- E tipo uma cultura que todo mundo tem aqui no colégio é que gostam de cantar, dançar e ...

A escola como um lugar em que permite uma negociação para territorialidades destas criações dos estudantes, também foi reafirmada para o espaço da biblioteca, que é mais do que o local do empréstimo de livros

**SEQUÊNCIA 10:** Biblioteca da escola. Interna/Dia.

(Câmera na mão a partir da entrada, em seguinte panorâmica horizontal a partir da esquerda) Demonstra as prateleiras e cadeiras da biblioteca organizadas em fileira para "hora do conto", assim como a decoração com o tema de Halloween.

(Zoom in à direita) Em direção a uma prateleira com livros.

**SEQUÊNCIA 11:** Pátio da escola, fundo parede. Externa/ Dia.

Primeiro plano: Menina diz

- O que acabou de ser mostrado foi a biblioteca. Onde dá para ler livros, pegar livros e ...Claro, né?! Um monte de coisa

Para estas estudantes é óbvio que a biblioteca é um território de "um monte de coisa", pois ali se desenvolvem atividades culturais, também. Porém, o que para elas é algo comum, não é sua função inicial. Estas oportunidades que a escola proporciona em que as trajetórias se entrecruzam e transformam estes espaços para outros usos, faz parte da negociação estabelecida quando a percebemos como lugar. É como se fosse um modo de endereçamento do espaço escolar, pensado para certa função, mas que é transformado em outros usos.

Como fechamento do vídeo o que elas narram ser um local importante é a secretaria, também porque está localizada em um prédio oposto ao da sua sala de aula (ciclo B). É neste prédio da secretaria em que tanto o território funcional como simbólico estabelecido na escola é que há espaços para cada faixa etária. Os espaços destinados ao ciclo A, primeiro ano, são as salas de madeira, isoladas dos maiores inclusive durante o recreio da manhã, que é delimitado à praça para as crianças. Já o território das salas de aula delimitado para as turmas de B30 e B20 – únicos anos do ciclo B durante a manhã – são um prédio separado. O prédio da secretaria é segundo elas

**SEQUÊNCIA 12:** Pátio da escola, fundo tela que separa das árvores ao fundo. Externa/ Dia.

PRIMEIRO PLANO: As duas meninas sentadas e com os braços apoiados na mesa.

Uma das meninas fala

-Agora nós vamos mostrar a secretaria que é o lugar mais importante

(Câmera  $\frac{3}{4}$ ) A outra menina complementa

- Onde ficam as turmas dos maiores, que é C12, C13...

Podemos perceber esta negociação que acontece na escola como lugar, como espaço político nesta configuração em constante transformação. Estas territorialidades estão neste lugar e participam das negociações ali existentes, se transformam, criam e recriam-se.

Na contemporaneidade as territorialidades são múltiplas visto a heterogeneidade do espaço o que também se traduz nos processos de (re)territorialização. Isso constitui territórios em uma crescente multiplicidade ou nossa multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004).

De certa forma, isso se traduz naquele lugar escola, também nas negociações em disputa por estas territorialidades. As práticas entram em conflito. Em um dos vídeos, o estudante mais inquieto da turma (e, talvez, da escola) convidou algumas colegas para o seu grupo, pois queria demonstrar uma situação de preconceito religioso na escola.

*Na aula seguinte, enquanto o grupo das youtubers, já estava com o vídeo praticamente editado e pronto, tínhamos novamente o problema da falta de celulares. O grupo que fez sobre o banheiro necessitava do meu celular para terminar as filmagens e uma dupla também o queria para iniciá-las, pois não estavam presentes na aula anterior. Desenvolveu-se um conflito em sala de aula até eu conseguir convencer a dupla que eu os auxiliaria em outro momento para a produção do vídeo. Ele e ela não tinham roteiro escrito, mas um argumento muito convincente: o menino queria vestir-se com a roupa utilizada nos rituais da sua religião e demonstrar uma situação que ele já havia sofrido de preconceito religioso na escola (Excerto de diário de campo, nov/2018).*

Este estudante, em idade avançada, comparada aos colegas de turma, não consegue expressar-se na linguagem escrita, o que é o contrário da sua linguagem falada. Muitas vezes em sala de aula ele utilizava os termos da sua religião como um código decifrável somente por si. Esta liberdade para

expressar sua crença na escola encontrava situações de preconceito, o que não o limitava, pois conseguia atrair atenção por ser algo que conhecia, ao contrário dos conhecimentos em uma visão tradicional do currículo que necessitam da escrita e de um certo regramento do corpo. No vídeo o figurino permitiu que demonstrassem a dança característica da religião. Um corpo que ocupa este lugar como espaço, que carrega a sua trajetória, sua historicidade (FIGURA 10).

*Então, em dia posterior, tive que pedir licença para outra colega me ceder a dupla de alunos do planejado vídeo sobre preconceito. Eles tinham trazido até figurino para gravação. Convidaram mais duas colegas da sala para encenarem com eles e me pediram uma sala fechada para gravarem sozinhos. Somente estas colegas poderiam ver o figurino deles: saia, lenços com berloques e anéis (Excerto de diário de campo, nov/2018).*

FIGURA 10 – Imagem de uma cena do vídeo “A história da religião afro-brasileira”



Fonte: Arquivo pessoal.

A sala fechada era para evitar os curiosos, a pedido do estudante. Ele é conhecido praticamente por todos na escola por ser muito inquieto. Com a roupa ele não gostaria de ser visto, parecia. Para ele a escola é um lugar de em que pode reclamar a necessidade de afirmar sua religião ou, até mesmo, seu modo de ser. A escola naquele contexto de periferia representa o Estado, que se omite tantas vezes em relação aos direitos individuais e coletivos. Porém, é também o lugar em que exige esta negociação com outras trajetórias.

É lá que o estudante ainda tem liberdade para expressar sua crença como resistência visto a escolha do tema para o vídeo. Como argumentam Masschelein e Simons (2017), a escola como o tempo livre para refletir sobre questões que não seriam discutidas em outros locais. Talvez, em outros espaços, ele não consiga nem mencionar que utiliza estas roupas ou que pertence a esta religião.

Aqui está uma pista do currículo geográfico a partir do lugar que visava um modo de endereçamento para um vídeo com temática sobre o lugar na sala de aula, mas na prática dos sujeitos é ressignificado com o inesperado. A ação aconteceu e foi necessária minha atenção como cartógrafa com a sensibilidade de uma pesquisadora que experiência junto com os estudantes estes momentos. Aliás, requisitaram minha ajuda

*Naquele dia, entre uma tarefa e outra, algumas vezes fui conferir como estava a gravação e notei que não conseguiam se organizar, visto o conflito de decisões na equipe quanto ao modo de fazer o vídeo. No fim do período me entregaram fragmentos de cenas em que as falas foram repetidas várias vezes, pois saíram com risos e xingamentos. Na nossa aula seguinte, a dupla me pediu para gravar, novamente, já que não tinham gravado até o final. Posto que eu tivesse que ficar em sala de aula com os demais estudantes da turma, os deixei novamente em uma sala sozinhos. Quando havia terminado o meu período, fui até a sala e eles me pediram ajuda. Como tinham visto que as colegas do outro grupo haviam gravado no formato de vlog como youtubers, estavam tentando fazer o mesmo. Segurei a câmera, ajudei com efeitos sonoros (batucando em um armário de latão). (Excerto de diário de campo, nov/2018).*

O exercício com a câmera exige repetição, pois o resultado pode ser visto no momento da gravação. Esta facilidade das câmeras digitais traz outra visão de si mesmo, mediada pela imagem e aquilo que pensamos que os outros esperem que ela seja. Isso também para o espaço. Como argumenta Oliveira Jr (2014), as imagens caracterizam os espaços através da memória criando expectativas sobre estes.

E sobre expectativas, esta dupla de estudantes tinha a intenção de abordar o preconceito sobre a religião. O título e o texto do vídeo roteirizado explicitam

**Vídeo 2m49s**

"A HISTÓRIA DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA"

**SEQUÊNCIA 1** - Sala administrativa da escola. Interna/ Dia.

PLANO AMERICANO: Um menino e uma menina, vestidos com saias características de religião Afrodescendente, sentados em cadeiras.

O menino fala em direção à câmera

- Oi Gente! Bom dia! Estamos aqui com a nossa Mãe Ana de Iemanjá!

A menina responde

- Olá!

O menino continua

- Antes de tudo, o meu nome é Pai Oxum de Oxumaré! Pode falar um pouquinho sobre a nossa cultura, mãe Ana?

A menina responde

- Sim! A nossa cultura é assim: você acha que...O que você acha da nossa religião? Você pensa que pode responder a esta pergunta. E você acha que gosta da religião católica? Se você gosta, legal! Eu também gosto! Mas não é por isso que eu não vá gostar da religião dele.

A menina ao levantar-se da cadeira em direção à saída da sala, se despede

- Tchau! Tchau!

O vídeo continua com uma encenação de uma situação vivenciada na escola. Neste momento adverti a menina sobre o modo como iria planejar sua fala sobre, visto que o vídeo seria assistido posteriormente. O meu receio como professora era que a responsabilidade sobre o tema e o modo como foi abordado recaísse sobre mim. Ao mesmo tempo, queria autorizar aquele anseio que pretendia ali ser exposto. Necessitava que nossas vozes fossem escutadas mutuamente. Até qual ponto eu iria deixar transparecer nesta pesquisa a diferença ou agrupar tudo como diversidade (GALLO, 2017; SKLIAR, 2019)? Mesmo sem entender naquele momento qual era o objetivo daquela gravação, a empatia naquele momento com toda a empolgação dos estudantes, me conduziu àquele encontro.

Refletindo ao roteirizar cada um dos vídeos transpareceram estas diferenças em estar juntos no espaço escolar cinegeografando as potências dos encontros que é capaz não só de desenvolver um projeto comum, como também descobrir fragilidades nos desencontros (SKLIAR, 2019). Os conflitos envolvendo preconceitos, encenados pelos estudantes, é próprio de um lugar

que tem esta função, a escola como um questionar o senso comum que está na sociedade.

Isso é de interesse da Geografia e de como ela se desenvolve na escola, pois estes conflitos no lugar são resultados também das imaginações que os diversos sujeitos têm a respeito do espaço, segundo Massey (2017). Para a autora as imaginações de uma geometria do espaço – aberta ou fechada – é o que pode levar ao desencontro em que já que, às vezes uma alegada sabedoria está ancorada em contradições acerca da imaginação geográfica. De certa forma, mesmo que a maioria de nós, professores, consideremos a escola pública laica, entre os estudantes percebemos os conflitos religiosos que se manifestam também fora da escola. Um das inúmeras funções da escola é problematizar estes conflitos e a Geografia Escolar tem o papel de compreender a espacialização destes através do questionamento de quais “geometrias de poder” (MASSEY, 2017) que se estabelecem naquele lugar? Isso não estará em um currículo tradicionalmente geográfico, mas nos modos de endereçamento que acontecem na relação com os estudantes, um currículo geográfico a partir do lugar.

Assim, foi um destes conflitos que motivou o vídeo “O cotidiano do banheiro das meninas”, além do espelho como já mencionei. Como narra o excerto do diário de campo no início deste trabalho, foi através do meu questionamento a respeito da inexistência de um lugar para aquela estudante que ela citou o banheiro. Foi uma resposta que inicialmente queria causar impacto por parte da estudante, tanto foram os risos da turma naquele momento. Mas, como eu pretendia instigá-los, resolvi questionar aquele “absurdo”

*Duvidando, eu repliquei*

*“- Nenhum, mesmo? Será?”*

*E a estudante, em uma postura desafiadora, respondeu*

*“- Ah, vou falar do banheiro, então!”*

*Eu, de uma forma inesperada para ela, respondi*

*“- Sim, vamos fazer sobre o banheiro, então”*

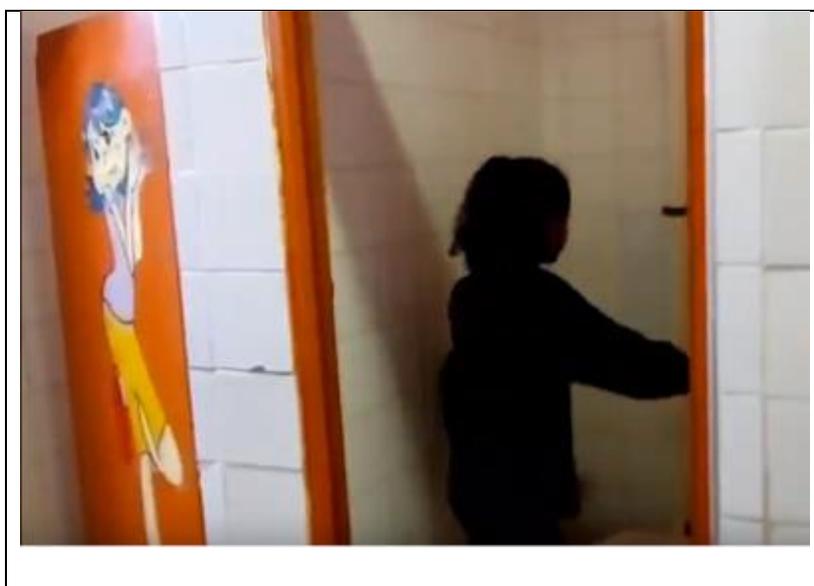
*Explodiram risos e foi uma algazarra na turma.*

*“- Sim, qualquer espaço desta escola pode ser um lugar.” – disse. E seguindo o debate*

*“- Por que o banheiro é um lugar pra ti? Por que vocês frequentam ele?” (Excerto de diário de campo, nov/2018)*

O grupo, então, resolveu que iria encenar o constrangimento por ter que pedir auxílio a uma desconhecida para fechar a porta do banheiro e o conflito quanto à manutenção da limpeza do espaço pelas frequentadoras (FIGURA 11). As duas constatações do grupo demonstradas nos diálogos construídos retratam o conflito entre os estudantes que consideram que o espaço público é para todos - e, portanto, deve ser cuidado - e os que consideram que o espaço público é de ninguém – logo, minha ação não exige responsabilidade nenhuma.

FIGURA 11 – Imagem de uma cena do vídeo “O cotidiano do banheiro das meninas”



Fonte: Arquivo pessoal

Como narrado no vídeo, há uma cobrança entre as estudantes para agirem do modo esperado, o que nem sempre acontece.

**SEQUÊNCIA 3** - Pátio da escola. Externa/ Dia

MEIO PRIMEIRO PLANO: A menina que havia entrado correndo no banheiro, explica

- Então, hoje estou aqui falando que os banheiros fedem! Tanto o masculino quanto o feminino.

**SEQUÊNCIA 4** - Banheiro das meninas na escola. Interna/Dia

PRIMEIRO PLANO - Porta da cabine. Então se abre e sai uma menina em direção à porta de saída. Há

outra menina encostada na pia do banheiro, que pergunta

- Não vai puxar a descarga?

A menina que saiu da cabine, responde dirigindo-se à saída

- Não!

OFF SCREEN

Menina encostada na pia, fala

- Mas que falta de educação!

A discussão ocorreu com a presença da direção da escola no dia da exibição dos vídeos para a turma. As estudantes quiseram mostrar que o fato de a porta não fechar é por depredação de algumas estudantes. Não vou me ater aqui à discussão sobre a conceituação do espaço público nas teorizações geográficas, mas potencialmente este fato demonstra o tema do espaço público como imprescindível para um currículo do geográfico a partir do lugar que emergiu com o olhar através do cinema.

Desta forma, estes vídeos elaborados pelos estudantes foram uma (re)apresentação dos conflitos presentes no lugar escola. Também as territorialidades construídas neste lugar mostram que é negociado e está em devir. O transparecer desta reflexão somente aconteceu ao me permitir abrir mão de uma professoralidade e aprender que o cinema necessita do trabalho em equipe, o que aconteceu no encontro com estes estudantes.

## 6. CONSIDERAÇÕES: ENTRECruzamentos NA ESCOLA COMO LUGAR

Conversar no mundo e sobre o mundo, tecer a linguagem, olharmos nos olhos uns dos outros, fazer o comum: pode ser esta, por acaso, uma definição inacabada, porém essencial do político? O político não preexiste a nós, e sim se enlaça na duração de cada encontro e desencontro. É por isso que o político dá início ao novo: à exposição inédita diante dos olhos dos demais, à relação íntima e transbordante com a contingência, à fragilidade, ao poder do imprevisível (SKLIAR, 2019, p. 54)

Os encontros que aconteceram a partir deste processo de pesquisa foram politicamente se conformando no espaço escolar. Se é como Skliar (2019) nos questiona se uma definição inacabada do político seria “conversar no mundo e sobre o mundo, tecer a linguagem, olharmos nos olhos uns dos outros, fazer o comum”? Respondo que sim, depois das experiências que vivenciei e vivencio com todas as trajetórias que estão na escola. Quando me permiti analisar aquele espaço como lugar foi possível geograficamente perceber que tudo ali se transforma constantemente, é eventualidade, é instável. Porém, contém historicidade, constitui encontros e desencontros, há vida!

O fato de eu ser docente na escola determinou a minha conduta neste período, de modo que os esclarecimentos do início desta escrita definem o meu envolvimento com o propósito, como professora-pesquisadora-cartógrafa-geógrafa. A teoria guiou a análise que nunca pretendeu agir como prescrição para qualquer outro contexto, e também considerei os outros tantos aprendizados que tive neste período nos vários espaços que vivenciei. Estive imersa no contexto escolar e isso me faz mais uma trajetória naquele lugar, entre tantas outras. Assim, o cinema foi o que me encantou como experiência possível para uma outra Geografia escolar, talvez uma Geografia menor, mas reconhecida como currículo. Isso devido a minha inquietude docente, inadequação a um currículo já de antemão estabelecido.

As possibilidades que as lentes a partir dos estudos culturais e da filosofia da diferença me proporcionaram, de os encontros não serem determinados pelo método, fez da experiência a minha atenção. Em uma postura metodológica cartográfica, as pistas vieram através da problematização dos caminhos que estavam acontecendo no processo de pesquisa e isso me

fez valorizar o ordinário do dia-a-dia da minha docência na escola em conjunto com os estudantes. Fui constituindo a pesquisa e ela me constituindo, de forma concomitante. O processo de conhecer e a prática do fazer com o entendimento de uma intervenção contínua, em que a pesquisa não pretendeu versar *sobre* a escola, mas *na* escola e *com* a escola.

Assim, quanto ao objetivo que era *possibilitar criações com o cinema em conjunto com os estudantes na docência*, considero que os vídeos realizados foram criações no encontro entre a minha docência e os estudantes. Todavia, como descrevi, para possibilitar estas criações foi necessário eu suspender a minha professoralidade, que me dita cotidianamente o que é ser professora. A importância da autonomia para criação docente a partir das formações no PAA, foram imprescindíveis para o fazer e o conhecer neste processo, o que reforça a formação de professores nesta perspectiva de incentivo à criatividade.

A partir do momento da aula em que foi proposto elaborar o vídeo houve o atravessamento de dúvidas que eram tanto minhas como dos estudantes. Questionarmo-nos em conjunto e com isso alguns levaram em conta afetos, outras sensações e tudo isso proporcionou atitudes inesperadas destes estudantes e colocaram um desafio na minha docência. Foram acontecimentos que provocaram desencaminhamentos, mudanças de direção, variações e abandonos de ideias, mas que, ao mesmo tempo, fizeram trilhar outros caminhos, a partir da sensibilidade que possibilitou perceber alternativas, a negociar este espaço escolar e perceber isso no fazer cinema com a Geografia escolar.

A todo instante busquei a minha responsabilidade com a pesquisa na relação da educação com a Geografia, levando em conta, subjetivamente em minhas ações, o contexto histórico-político do presente e o meu papel como professora-pesquisadora-cartógrafa-geógrafa. As ações para esta pesquisa na escola foram movidas por um contínuo questionamento sobre a minha prática naquele espaço, um existenciar na docência que não se encerrará com esta escrita. Aprendi que na docência posso instigar e promover encontros ao levar em conta a minha multiplicidade, a multiplicidade dos estudantes, a multiplicidade da escola e a multiplicidade da Geografia escolar.

Todos estes fatores se entrecruzaram com a minha docência no intuito de *refletir a escola pública como lugar geográfico com múltiplas trajetórias em devir*. Ver aquele espaço público como lugar permitiu analisar geograficamente a sua constituição em constante transformação. Foi observar o micropolítico, não em detrimento ou esquecimento das escalas maiores de acontecimentos, mas uma ênfase a heterogeneidade do espaço a partir do lugar que possui sua importância, visto suas resistências como espaço político. Desta forma, os argumentos aqui desenvolvidos legitimam a necessidade deste espaço ao contrário de discursos de desescolarização e exigências de produtividade, mostrando que nela existem relações que visam à democracia e à equidade, conforme toda argumentação de Masschelein e Simons (2017).

Este lugar com suas relações em constante negociação necessita da responsabilidade geográfica de análise, cartografando as experiências que ali acontecem e nisso perceber um currículo geográfico a partir da escola como lugar. Foi possível perceber que não seria possível dizer que na escola existe a diversidade e a partir deste reconhecimento estariam resolvidos os conflitos. Percebi que quando os estudantes se colocaram a partir de suas espacialidades com o cinema a apresentaram na prática marcada pelo conflito. Reivindicaram geograficamente que a negociação no lugar só existirá quando se reconhecer as diferenças, como argumenta Massey (2009). Como lugar do encontro foi possível reconhecer que nunca será coerente, estável, homogêneo, fechado, sem conflitos, já que suas relações sempre questionam qualquer tipo de controle para este fim.

A possibilidade do cinema que nos propomos a fazer juntos naquele lugar escola foi além de um encontro entre a minha docência e os estudantes, mas também um encontro entre eles como grupo de convívio. Na exibição para turma, ao assistirem àquele espaço através de uma produção autoral própria e dos outros com os quais convivem, foi possível um outro modo de olhar para aquele espaço, uma outra forma de aula de Geografia.

Portanto, *mapear os modos de endereçamento em um currículo geográfico a partir do lugar com o cinema* fez das imagens em movimento mais do que elucidação de temas geográficos como representação, mas, uma prática na experiência dos estudantes com aquele lugar escola. Houve um

movimento no pensamento acerca do que é estar neste lugar que possui distintas territorialidades, a partir do emaranhado de trajetórias com historicidades que o compõem e se modificam constantemente. O cinema foi imprescindível nas suas semelhanças com a Geografia na busca pelo sentido de nossa presença e interação mútua com o mundo. Foi, então, o cinegeografar as experiências com um aguçar do olhar para o lugar, no planejar dos estudantes sobre o que iriam rerepresentar na sua construção do real a partir dos seus movimentos naquele espaço.

O modo de endereçamento como apropriação pedagógica, a partir de uma concepção originalmente pensada para o cinema, trouxe um olhar a partir do desvio, daquilo que foge entre o conceito de lugar no currículo previamente estabelecido e o que é o lugar vivenciado naquele espaço. Com o cinema ele pode ser recortado, recriado, inventado de acordo com o pensar dos estudantes que, assim tiveram participação ativa em todo o processo.

Como o modo de endereçamento de um filme, que pensa no que somos e mudará conforme o que pensamos que somos, aconteceram os vídeos nos espaços da escola a partir de como os estudantes pensam o lugar naquele espaço. Levar em conta o modo de endereçamento foi perceber o entrecruzar destas trajetórias, em que houve intersecções e também desencontros que vieram a partir das imaginações geográficas sobre aquele lugar com suas geometrias de poder presentes. Foi perceber a diferença entre o que poderia ser dito sobre o lugar e o que foi dito (ELLSWORTH, 2001).

Nesta perspectiva esta pesquisa não pretendeu apresentar resultados com uma expectativa de sucesso, pois é isso que um moldar dos acontecimentos para o encaixe ao currículo em uma visão tradicional traria. Pelo contrário, a intenção foi mostrar os descaminhos neste interstício, as ausências do esperado para deixar de justificar o que é considerado “falha” através do contexto cultural e histórico-social dos estudantes, sobretudo nas escolas públicas de periferia. Procurei a educação que se porta como uma “travessia no mundo” (SKLIAR, 2019) sem querer representar o que seria Geografia, lugar, escola, currículo, sala de aula, estudante ou professora.

Esta travessia no mundo não pode ser capturada, delimitada em um currículo, lugar, visão de escola homogênea, enfim, que não considere a

multiplicidade da escola como lugar. Nisso a Geografia escolar pode ser o olhar que considere as heterogeneidades marcando-as como diferenças em constante negociação.

Somos todos trajetórias naquele espaço escolar compreendido como lugar. E assim, participamos daquela heterogeneidade como linhas de fuga que não pretendem um início ou um fim. O que fica é o espaço, o lugar, nunca homogêneo, nunca estático, nunca passível de totalização. Para encerrar estes escritos da pesquisa lembrei de uma canção que sem homogeneidade pode tangenciar o que foi este período de pesquisa. Escrita pelo cantor e compositor Chico Science (1993), a canção “Da lama ao caos” da banda Nação Zumbi: “saí daqui e comecei a pensar que eu me organizando posso desorganizar e que eu desorganizando posso me organizar”.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Francisca de; RAMÍREZ, Rosa Cerarols; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. **Intervalo I: entre geografias e cinemas**. Braga (Portugal): UMDGEO - Departamento de Geografia, Universidade do Minho, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Cinema, infância e sala de aula: relato sobre uma disciplina e sua perspectiva de formação de professores na universidade. *In*: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (Org.) **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. P. 156-197.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. 3Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas, 257p. P. 114-120.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Tradução Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD- LISE FE/UFRJ, 2008

BOLOGNESI, Luiz. **Uma história de Amor e Fúria**. Brasil, 75min. 2013

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Geografia: inquietudes e caminhos para dialogar no lugar escola. *In*: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo Lopes (Org.). **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013. P. 201-212.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a cidade**. Campinas: PAPIRUS, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. *In*: GARRIDO P., Marcelo (Org.). **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. P. 135-151.

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 131-142, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, n. 08, p. 01-19, 2012a.

CORAZZA, Sandra Mara. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. **Educação**, v. 6, p. 68-73, 2012b.

DA Lama Ao Caos. **Música**. Intérprete: Chico Science & Nação Zumbi. 1 CD. Faixa 7. São Paulo: CHAOS, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo (Cinema 2)**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. Desejo e prazer. **Cadernos de Subjetividade**, número especial, São Paulo (PUCSP), p.15-25, jun.1996.

DEMY, Jacques. **Pele de Asno** – Peau d'âne (Original). França, 100min. 1970.

DONNER, Richard. **Os Goonies**. EUA, 114min. 1985.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 77-110.

FERREIRA, Débora Schardosin. **Canoas como lugar: o mundo dos jovens contemporâneos a partir de suas representações sociais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 02, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, Silvio. Políticas da diferença e políticas públicas sem educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.

GARBIN, Elisabeth Maria; TONINI, Ivaine Maria. “Geografando” práticas juvenis que demarcam a metrópole: uma questão de currículo escolar? **Geograficidade**, Niterói (RJ/UFF), v. 02, n. especial – Educação pelas imagens e suas Geografias, pp. 08-18, 2012.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na Cibercultura**: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia. 2016. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

GIRARDI, Gisele; SOARES, Pedro Silva Goldring. Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo. **Olhares e Trilhas**, Niterói, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/35035/18506>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GODOY, Ana. Uma escrita para um combate incerto. *In*: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Orgs). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis (RJ): De Petrus; Brasília (DF): CNPq; Campinas: ALB, 2011. P. 37-48.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOLZER, Werther. Mundo e Lugar: ensaio de Geografia Fenomenológica. *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; DE OLIVEIRA, Livia (Orgs). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012. P. 282-304.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; DA SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.

JOBIM, Douglas Jeferson. **Memória dos Bairros**: Chácara da Fumaça. Porto Alegre: UE/ Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, 1999.

KAERCHER, Nestor Andre. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. *In*: REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. P.15-33.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virginia (Orgs), **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 32-51.

KIAROSTAMI, Abbas. Fotografia e natureza. *In*: KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**: duas ou três coisas que sei de mim. São Paulo: Cosac Naify, 2013. P. 180-189.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** - Lançamento da Edição Comemorativa de 20 Anos. Porto Alegre: FAGED – UFRGS, 2017 (Comunicação Oral).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5Ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: por uma política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia** – Dossiê Doreen Massey. Niterói, Universidade Federal Fluminense, v.19, n. 40, pp. 36-40, mai./ago. 2017.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O Livro didático de geografia como estratégia de governo**. 2019. 170 f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. As geografias menores nas obras em vídeo de artistas contemporâneos. *In*: COLÓQUIO IBÉRICO DE GEOGRAFIA, 14, 2014, **Anais...** Guimarães: Associação Portuguesa de Geógrafos e Departamento de Geografia da Universidade do Minho, 2014, v.1, p. 526-532. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/lefq2jwmale006r/Livro\\_Atas\\_xiv\\_cig.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/lefq2jwmale006r/Livro_Atas_xiv_cig.pdf?dl=0) Acesso em: 03 jul. 2019.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a Geografias menores. **Pro-posições**, Campinas (Unicamp), v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. O que seriam as geografias de cinema? **Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, Belo Horizonte, v.1, n.2, pp.27-33, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves; OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 15-22.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 01, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. Apresentação. *In*: PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 1Vol. P. 07-16

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015a. 1Vol. P. 17-31

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; DA ESCOSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015b. 1Vol. P. 172-200

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS DO Ó, Jorge Machado. **Para uma escrita inventiva na universidade**. Os contributos do pós-estruturalismo (Barthes, Blanchot, Deleuze, Derrida, Foucault e Kristeva). Porto Alegre: FACED – UFRGS. Mai/2017. (Comunicação Oral).

RESTREPO, Eduardo. Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. *In*: MARCELO, Fabiana de Amorim; SARAIVA, Karla (Orgs.). **Estudos culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Editora ULBRA, 2012. P. 87-100

SANTOS, Maria Angélica dos. Do eventual ao permanente. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Orgs.). **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. P. 236-247

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, v. 20, n.1, p. 48-57, jan./abril 2016.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

TONETTO, Élida Pasini. **Geografia, educação e comunicação**: dispersões, conexões e articulações na cibercultura. 2017. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. 2002. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar geografia. **Revista Brasileira Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez. 2013.

UNKIRISCH, Lee; MOLINA, Adrian. Viva: a vida é uma festa – Coco (Original). EUA, 101min, 2018.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO, Cintya Regina. Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Diálogos com pensadores sobre educação, Porto Alegre, v.43, n.1, p. 23-44, jan./mar. 2018.

## ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Porto Alegre, \_\_\_ de setembro, 2019.

Para Escola Municipal Deputado Victor Issler  
Diretora da Escola/Instituição Adriana Martins

Como docente lotada nesta escola sob matrícula 1262882, venho por meio desta, solicitar permissão às colegas dessa direção, educadoras, estudantes e familiares da turmas B33, sexto ano, a utilizar os vídeos produzidos em sala de aula sobre o espaço da escola, utilizar as observações e fotografias de atividades culturais, recreios, ambientes extraclasse onde se desenvolveram atividades relacionadas com estudantes, sem que haja identificação individual dos registros, durante o período da pesquisa, (Março de 2016 a Outubro de 2019).

O registro desse trabalho teve um objetivo propor o cinema como experiência que proporciona a artistagem escolar na invenção de outras geografias. Trata-se de pesquisa intitulada CINE-GEOGRAFAR A ESCOLA: UM CURRÍCULO GEOGRÁFICO A PARTIR DO LUGAR sob orientação e supervisão do Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini. Os(as) estudantes que realizaram seus vídeos filmados dentro do espaço escolar o terão divulgados em imagens em forma impressa, se for permitida a autorização individual.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando as regras contidas no Termo de consentimento livre e esclarecido disponibilizado aos estudantes envolvidos na pesquisa. Em anexo segue um formulário, no qual cada estudante e seu responsável deverá firmar seu acordo e permissão.

Na certeza de poder contar com o apoio dessa Instituição e de sua comunidade escolar, antecipadamente agradeço.

Assinatura e carimbo da Direção  
escolar

Assinatura da pesquisadora

---

Adriana Martins Presenti

---

Débora Schardosin Ferreira

Email: debora.sdf@gmail.com  
Telefone: (51) 99632-6402

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: **GRAFAR GEOGRAFIAS COM O CINEMA: ARTISTAR A DOCÊNCIA**, que tem como objetivo principal propor o cinema como experiência que proporciona a artístagem escolar na invenção de outras geografias. O tema escolhido se justifica pela importância da Geografia escolar reconhecer o espaço escolar com o cinema.

O trabalho está sendo realizado pela doutoranda Débora Schardosin Ferreira sob a supervisão e orientação do Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Para colaborar com a pesquisa serão utilizados os vídeos produzidos em sala de aula, na turma B33 da EMEF Deputado Victor ISSLER, em formato de descrição. Também, se for autorizado pelos seus responsáveis, serão divulgados as imagens dos vídeos de forma impressa no trabalho escrito. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes reservados. Sobre as imagens, serão publicadas no trabalho impresso apenas as que permitirem sua divulgação.

Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 196/96).

EU, estudante, \_\_\_\_\_, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo.

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.

- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.

- Da garantia que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.

- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora: *Débora Schardosin Ferreira*, telefone 9632-6402, email: *debora.sdf@gmail.com* e endereço: rua José do Patrocínio, 693, ap.305, Cidade Baixa, Porto Alegre

-  Também que, se houverem dúvidas quanto a questões éticas, poderei entrar em contato com SECRETARIA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS instituição em que será desenvolvida a pesquisa, pelo telefone 3308-3738, endereço Av. Paulo Gama, 110 - 2º andar - Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060 - Prédio da Reitoria - Campus Centro

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com a pesquisadora.

Porto Alegre, 2018

.....

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

Nome do responsável:

.....

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Débora Schardosin Ferreira

## Diário da elaboração dos vídeos (Novembro e Dezembro 2018)

*Eu por vários dias tinha respondido aos questionamentos dos estudantes*

*“- Sim, vamos filmar, amanhã, depois de amanhã...”*

*Entre outras respostas e desculpas*

*“- Hoje tem recreio estendido.”*

*Ou*

*“- Temos que fechar notas. Preciso fazer prova.”*

*Ou ainda*

*“- Está chovendo e tem poucos alunos hoje...”*

*E também tinham os entraves infraestruturais, pois já haviam anunciado a falta de celulares em dias anteriores, como resultado de uma enquete em sala, em que pouco mais de meia dúzia me responderam que tinham celulares, para depois dizerem que “está em casa” e “meus pais não deixaram trazer”.*

*Mas a possibilidade de concretizar os vídeos estava ali, já que, novamente, em dois períodos pós-recreio, sou cobrada pela tão aguardada aula*

*“- Mas a Senhora prometeu!”*

*Pensei que aquele era um dia adequado para o trabalho.*

*Havia Sol, estava bastante quente e as desculpas não caberiam naquele momento, pois a expectativa estava causando alvoroço em sala de aula. Era o momento de me arriscar. Logo, resolvi me permitir (a bagunça já era certa, então busquei dar um sentido a ela)*

*“- Certo, então vamos fazer hoje!”*

*E novamente a pergunta cuja resposta poderia colocar tudo a perder*

*“- Quantos trouxeram celular hoje?”*

*Apenas três estudantes levantam a mão. Desespero professoral. E como filmar? Pensei em uma alternativa, naquele momento a única possível: dividi-los em grupos. De forma orgânica procuraram se arranjar e apenas dois se formaram e apenas um tinha telefone. Ouço*

*“- Me empresta o celular, Sora!”*

*Em um primeiro momento hesitei, mas logo pensei que eram mais familiarizados com aquele aparelho do que eu.*

*Entreguei-o na mão da estudante em quem eu mais poderia confiar naquele grupo e recomendei muitos cuidados. Assim, resolvido o celular do segundo grupo.*

*Virando-me para o quadro, reflito em como tornar aquele momento numa aula, pois os estudantes me cobram uma postura de professora, aquela que coloca limites e que encaminha as atividades*

*“- Só sairá para rua para filmar o grupo que escrever o roteiro de no mínimo 1m30s pensando nas seguintes questões...” – disse eu.*

*Retomei a discussão sobre o conceito de lugar, que já tínhamos debatido em aulas anteriores e escrevi no quadro a seguinte questão “quais são os lugares para quem convive no Victor Issler?”*

*Terminei de escrever e, como já esperava*

*“- Não entendi nada, Sora!”*

*Questionei, então*

*“- Qual é o lugar em que você se sente bem aqui na escola?”*

*Resposta rápida*

*“- Nenhum!”*

*Duvidando, eu repliquei*

*“- Nenhum, mesmo? Será?”*

*E a estudante, em uma postura desafiadora, respondeu*

*“- Ah, vou falar do banheiro, então!”*

*Eu, de uma forma inesperada para ela, respondi*

*“- Sim, vamos fazer sobre o banheiro, então”*

*Explodiram risos e foi uma algazarra na turma.*

*“- Sim, qualquer espaço desta escola pode ser um lugar.” – disse. E seguindo o debate*

*“- Por que o banheiro é um lugar pra ti? Por que vocês frequentam ele?”*

*Eu supunha que era um local para fugir das aulas, mas a resposta da estudante me deixou surpresa*

*“- Por causa do espelho, ora!”*

*Claro que a esta fala se sucederam minhas outras questões*

*“- O que mais do banheiro poderiam mostrar?”*

*Responderam*

*“- A porta não tem trinco. Tem que pedir para alguém segurar a porta para ir ao banheiro.”*

*“- Mas e se vocês forem sozinhas ao banheiro?” – questionei.*

*Elas, indignadas, me responderam*

*“- Tem que pedir para alguém!”*

*Eu prevendo o constrangimento, ainda quis confirmar*

*“- Uma estranha?”*

*E elas*

*“- Sim, qualquer uma que esteja ali...”*

*Achei que estivesse esclarecido. Porém, meio descrentes da minha permissividade, ainda me chamaram à mesa mais uma vez para pedir permissão para ser este o tema do vídeo.*

*Confirmei. Em menos de 20min estava pronto o roteiro.*

*Sugeri que, então, elas poderiam fazer sobre isso o vídeo.*

*Posto que rapidamente se organizaram em um grupo, composto por três meninas e um menino.*

*Olhei em direção ao lado esquerdo da sala e todos os sete meninos em conversas alheias. Perguntei se iriam organizar algum grupo e se havia algum espaço na escola que seria um lugar para eles e a resposta foi negativa. Concluí que era uma demonstração clara de “não vai ter aula, mesmo” ou “isso é brincadeira”, visto que alguns continuavam com aquele ar de desprezo .*

*Então, tentei organizar o que eles não conseguiam:*

*“- Quem tem celular aqui?”*

*Havia dois celulares no grupo, enquanto do outro lado três meninas não tinham nenhum. Quando questionei se um deles poderia emprestar o celular para as meninas, um dos meninos se ofereceu. Era o mais velho e refazendo o mesmo ano ciclo. As meninas fizeram cara feia*

*- É isso, gurias, ou nada! – disse.*

*Aceitaram. Uma delas, a mais despachada, respondeu*

*- Deixa comigo, Sora!*

*Elaboraram um roteiro que, de certa forma, me surpreendeu, pois queriam perguntar para as professoras “Você se sente bem aqui na escola?” e se “Você tem liberdade de expressão aqui na escola?”. Esta última eu não esperava, mas confesso que me senti lisonjeada por ter alunas que estavam preocupadas com isso. Por iniciativa delas, terminaram o roteiro e foram gravar com o colega e seu celular.*

*O restante dos meninos necessitavam ainda de mais “incentivos professorais”. Não se articulavam e alguns nem abriram o caderno. Questiono*

*- Mas não tem nenhum lugar que vocês gostem de ficar na escola, gurus?*

*E um deles responde*

*- No pátio, ora!*

*E outro:*

*- No ginásio!*

*Então já que gostavam do ginásio, comecei a questioná-los sobre este espaço:*

*- E por que não filmam o que acontece no ginásio, então?! O que acontece lá?!*

*Eu sabia que, obviamente, gostavam de jogar futebol e muitas vezes era para lá que os estudantes iam quando “matavam aula”. O menino responde*

*- Para jogar bola!*

*Eu: - Só isso?*

*(Risos)*

*- Ah, tem outras coisas atrás do ginásio também! – o menino responde.*

*Mostrei que eu sabia que lá era o local de namoro e, enfim, de tudo que é “contra as regras da escola”. Um dos meninos se anima a iniciar a escrita de um roteiro. Então expliquei novamente que cada SEQUÊNCIA deveria ter um tempo no planejamento e um menino, que sempre me pareceu tão apático na sala de aula, se animou a escrevê-lo rapidamente. Escreveu como narrador uma sequência de fatos que acontecia no ginásio. Com o horário avançado, este grupo tinha somente 25min até o momento de ir embora. Teriam que gravar na próxima aula.*

*Na turma havia duas meninas que já possuíam canal no Youtube e produziam vídeos constantemente, a elas se uniu no grupo outra menina, filha de uma funcionária responsável pela limpeza da escola. Esta estudante, muitas vezes em sala de aula se colocava como também como responsável pela limpeza, o que frequentemente eu tinha que lhe chamar a atenção. Era comum ela no turno inverso, algumas vezes, permanecer para acompanhar a mãe. Então, quando fui lhes perguntar sobre o que seria o vídeo, elas, sem dúvidas, já tinham decidido sobre o que seria: uma apresentação da escola. Foi muito rápida a construção do roteiro, assim foram as primeiras a planejá-lo. Com muita pressa saíram da sala, pois, obviamente, uma das youtubers tinha celular. Foram*

*com a postura de quem sabia o que estava fazendo, então eu concluí que não teria que me preocupar com aquele grupo. Voltaram aproximadamente 25 min depois com quase todo o roteiro filmado. Me disseram que gravariam o restante no próximo dia e elas mesmas editariam (uma das youtubers). Neste momento perguntei qual era o aplicativo que ela editava e esta me lembrou que já havia me mostrado no celular um denominado ‘Kinemaster’. Em uma “troca de figurinhas” eu mostrei o aplicativo Videoshow. E ela*

*- Ah, eu já usei este. Agora eu uso o Kinemaster. É melhor!*

*Eu já havia curtido e assistido ao canal dela e, realmente, me surpreendi com a qualidade das edições. Ao contrário da outra youtuber que tinha o auxílio do tio para editar, esta elaborava seus vídeos sozinha.*

*Neste momento lembrei da formação de produção de vídeos em celulares que cursei com um cineasta e nós, professoras, ficamos horas para editar e cortar um vídeo neste aplicativo Videoshow, já que segundo o cineasta tínhamos que “ir descobrindo” suas funções. Já previa que eu teria dificuldades em utilizar o aplicativo pela primeira vez. Eu sabia que teria que editar, no mínimo o que estava gravado no meu celular, mas sabia que poderia confiar na ajuda da minha estudante para solucionar as minhas dúvidas.*

*Na aula seguinte, enquanto o grupo das youtubers, já estava com o vídeo praticamente editado e pronto, tínhamos novamente o problema da falta de celulares. O grupo que fez sobre o banheiro necessitava do meu celular para terminar as filmagens e uma dupla também o queria para iniciá-las, pois não estavam presentes na aula anterior. Desenvolveu-se um conflito em sala de aula até eu conseguir convencer a dupla que eu os auxiliaria em outro momento para a produção do vídeo. Ele e ela não tinham roteiro escrito, mas um argumento muito convincente: o menino queria vestir-se com a roupa utilizada nos rituais da sua religião e demonstrar uma situação que ele já havia sofrido de preconceito religioso na escola.*

*Assim, enquanto o grupo com o meu celular terminava as gravações no banheiro, fui acompanhar o grupo dos meninos no ginásio. Eles me pediram para encenar uma professora*

*que descobre os estudantes “matando aula” escondidos atrás do ginásio e que eu pedisse para a Orientadora Educacional também participar. E, deste modo, terminaram suas gravações na sala do SOE. Quando perguntei se gostariam que eu editasse, um dos meninos me respondeu que entregaria pronto na próxima aula. Aliás, este menino faltava muito às minhas aulas e nunca havia realizado uma atividade completa. Fiquei satisfeita com a disposição e envolvimento deste grupo, depois de tanta insistência.*

*Nesta segunda aula, as meninas que haviam conseguido o celular do colega para seu grupo ficaram sem conseguir gravar, pois ele faltou. O que se sucedeu em aulas posteriores com alternância dos integrantes. Por isso, não conseguiram dar continuidade ao vídeo.*

*O grupo que gravou no banheiro somente no fim deste período terminou. Então, em dia posterior, tive que pedir licença para outra colega me ceder a dupla de alunos do vídeo sobre preconceito. Eles tinham trazido até figurino para gravação. Convidaram mais duas colegas da sala para encenarem com eles e me pediram uma sala fechada para gravarem sozinhos. Somente estas colegas poderiam ver o figurino deste menino: saia, lenços com berloques e anéis. Naquele dia, entre uma tarefa e outra, algumas vezes fui conferir como estava a gravação e notei que não conseguiam se organizar, visto o conflito de decisões na equipe quanto ao modo de fazer o vídeo. No fim do período me entregaram fragmentos de cenas em que as falas foram repetidas várias vezes, pois saíram com risos e xingamentos. Na nossa aula seguinte, a dupla me pediu para gravar, novamente, já que não tinham gravado até o final. Posto que eu tivesse que ficar em sala de aula com os demais estudantes da turma, os deixei novamente em uma sala sozinhos. Quando havia terminado o meu período, fui até a sala e eles me pediram ajuda. Como tinham visto que as colegas do outro grupo haviam gravado no formato de vlog como youtubers, estavam tentando fazer o mesmo. Segurei a câmera, ajudei com efeitos sonoros (batucando em um armário de latão) e providenciei um livro dicionário para a menina segurar como se fosse uma Bíblia.*

*Quando terminaram as gravações eu tinha dois vídeos para editar no meu celular, o do banheiro das meninas e o que*

*abordava o preconceito religioso. Em casa, tentei cortar as cenas e montá-las, mas não consegui finalizar por não achar todas as ferramentas necessárias no aplicativo. Naquela semana, durante a minha aula na turma, pedi auxílio à estudante youtuber que, prontamente, me ensinou como editar.*

*Recebi os vídeos que os meninos editaram por bluetooth e para youtuber, até tive que ceder meu número de celular, para que me enviasse por mensagem. Me emocionei quando recebi à noite, em casa. Era muito mais do que eu esperava.*

*Nas aulas seguintes, a turma estava com a expectativa de apresentar os vídeos, então havíamos combinado de montar um espaço durante o sábado letivo em que se comemoraria o aniversário de trinta anos da escola. No entanto, eram muitas atividades planejadas para este dia e poucos estudantes frequentam, já que a presença não é registrada. Com a supervisão, decidimos que não haveria público naquele dia para assistir e que poderíamos fazer esta mostra, posteriormente. Só estavam presentes dois estudantes daquela turma neste dia. Todavia, um deles era o do vídeo sobre preconceito religioso e ficou me cobrando várias vezes o porquê de o vídeo não ser exibido. Fiquei me sentindo mal, afinal de contas, havia prometido para a turma. Eu teria que me desculpar à altura.*

*A escola estava desde a metade do ano com a visita mensal de um projeto chamado Cinemônica, em que longas e curtas-metragens eram exibidos em um telão no auditório. Conversei com a cineasta, na edição do mês de novembro, sobre os vídeos realizados pela turma e ela ofereceu à turma uma sessão para mostra no mês seguinte.*

*Quando contei a notícia, a turma ficou muito animada, embora alguns estudantes só quisessem exibir para seus colegas, pois tinham vergonha de mostrar para outras turmas. Assim, ficou acordado que teríamos, no máximo, a presença da equipe diretiva como convidados.*

*No dia da mostra, na semana anterior ao Natal, temperaturas altíssimas, quando entrei na turma no segundo período havia poucos estudantes. Notei que o material de vários estava sobre a classe, mas não estavam em sala. Uma*

*menina da turma me informou que eles estavam na sala da direção, pois haviam discutido entre eles e sido retirados de sala pela professora anterior. Comentei com a turma, como faríamos? Se os integrantes de vários grupos não poderiam ir ao auditório assistir seus vídeos e a cineasta não teria outro dia naquele ano para nos ceder?*

*Decidi levar os que estavam ali até o auditório e enquanto deixei os vídeos para cineasta organizar a apresentação, eu desci até o térreo, avisei a supervisão que iria iniciar e me dirigi à sala da direção. Encontro a porta fechada, o que geralmente significa que estão tratando assuntos sérios. Por um momento hesitei em pedir licença, porque poderia estar desrespeitando a autoridade da diretora. Porém, logo concluí que era a última chance naquele ano de realizarmos esta mostra e, por maior que fosse a confusão, eu precisava proporcionar aquilo aos estudantes. Bati na porta e abri pedindo licença. Vejo nas quatro cadeiras em frente à diretora os estudantes. A dupla que fez o vídeo sobre o preconceito religioso e duas meninas que gravaram o tema do banheiro. Sentados, pernas apoiadas sem tocar o chão e mãos entre elas. Expressão de arrependidos e de indiferença.*

*- Oi! Eu só queria avisar que agora eles tem a mostra no Cinemônica dos vídeos que realizaram e não teremos outro dia para isso. – disse.*

*- Ah, sim! Eles já me falaram. Eu só vou terminar aqui e daqui a pouco eles sobem. – respondeu a diretora, entre as possíveis interrupções de um dos estudantes lamentando que fosse perder a mostra.*

*Cheguei ao auditório um pouco envergonhada diante da cineasta por aqueles estudantes sob minha responsabilidade não estarem presentes. Era uma turma agitada, ela sabia disso. Então, decidimos iniciar os vídeos. Quando a cineasta perguntou quem iria iniciar, as youtubers ou os meninos que fizeram sobre o ginásio, eles se esquivaram, pois estavam envergonhados. Iniciamos o vídeo e logo entraram os que estavam na sala da direção, um pouco agitados e mal-humorados, mas logo que prenderam sua atenção ao vídeo as suas expressões foram se convertendo em contentamento e risos.*

*Assistiram-se aos vídeos das youtubers e seu “Tour pela nossa escola”, das meninas e do menino intitulado “O cotidiano do banheiro das meninas” e o dos meninos intitulado “Matando aula”. Cada grupo após a exibição do seu vídeo comentaram sobre como foi realizado, embora os meninos tenham se recusado um pouco devido à timidez. Acho que porque estavam presentes neste momento a supervisora e a diretora e o tema deles os “denunciava”. Por fim, o da dupla intitulado “A história da religião afro-brasileira”, cujo estudante estava ansioso para exibir. Foi uma algazarra na turma e ao parar a exibição em seguida às risadas um menino caçoou da saia do colega. Esta situação gerou conflito e, assim, tive que amenizar os ânimos e ajudá-lo a explicar o porquê de aquele tema ter sido escolhido pela dupla.*

*No encerramento a cineasta anunciou que estava planejando executar oficinas de técnica de cinema no próximo ano e se eles tivessem interesse, teriam prioridade nas inscrições. Quando questionados, a maioria levantou a mão. Acho que gostaram*

## Vídeos descritos em modelo de roteiro

"O COTIDIANO DO BANHEIRO DAS MENINAS"

**SEQUÊNCIA 1** - Banheiro das meninas na escola. Interna/ Dia

MEIO PRIMEIRO PLANO - Duas meninas em frente à pia mexem nos cabelos olhando-se no espelho.

EM OFF

- No banheiro feminino é onde as meninas se olham no espelho

PLANO MÉDIO - Do ponto de vista da porta de entrada, entra uma menina correndo e dirige-se para uma das cabines. As meninas que estavam olhando-se no espelho se surpreendem.

MENINA QUE ENTRA CORRENDO, FECHA A PORTA DA CABINE E FALA

- E agora? Como vou segurar o trinque?

Uma das meninas do espelho dirigindo-se para porta e segurando-a fechada, responde

- Mas eu te ajudo!

MENINA DENTRO DA CABINE

- Mas eu nem te conheço!

MENINA SEGURANDO A PORTA

- Nada a ver!

**SEQUÊNCIA 2** - Banheiro das meninas na escola. Interna/ Dia.

MEIO PRIMEIRO PLANO - Porta da cabine do banheiro

EM OFF

- As meninas vão ao banheiro para fazer suas necessidades. Às vezes, ficam sem puxar a descarga e fica um cheiro insuportável

Sai uma menina desta cabine. A outra que está em frente ao espelho, virando-se pergunta em direção a esta

- Não vai puxar a descarga?

A menina que saiu da cabine faz um gesto de desprezo

**SEQUÊNCIA 3** - Pátio da escola. Externa/ Dia

MEIO PRIMEIRO PLANO: A menina que havia entrado correndo no banheiro, explica

- Então, hoje estou aqui falando que os banheiros fedem! Tanto o masculino quanto o feminino.

**SEQUÊNCIA 4** - Banheiro das meninas na escola. Interna/Dia

PRIMEIRO PLANO - Porta da cabine. Então se abre e sai uma menina em direção à porta de saída. Há outra menina encostada na pia do banheiro, que pergunta

- Não vai puxar a descarga?

A menina que saiu da cabine, responde dirigindo-se à saída

- Não!

OFF SCREEN

Menina encostada na pia, fala

- Mas que falta de educação!

**SEQUÊNCIA 5** - Banco do pátio da escola. Externa/Dia.

MEIO PRIMEIRO PLANO: Menina que na SEQUÊNCIA anterior tinha saído, negando-se a puxar a descarga, explica

- No banheiro feminino não tem trinque nas portas. A gente tem que pedir ajuda para as meninas e...

**SEQUÊNCIA 6** - Banheiro das meninas na escola. Porta de entrada. Externa/Dia.

A mesma menina vem da rua e entra correndo pela porta em direção à cabine e encosta a porta, dizendo

OFF SCREEN

- Não tem trinque!

Outra menina aparece e segura a porta, dizendo

- Quer ajuda?

A menina dentro da cabine responde

OFF SCREEN

- Mas eu nem te conheço

A menina segurando a porta, diz

- Mas nada a ver!

### **Vídeo 2m49s**

"A HISTÓRIA DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA"

**SEQUÊNCIA 1** - Sala administrativa da escola. Interna/ Dia.

PLANO AMERICANO: Um menino e uma menina, vestidos com saias características de religião Afrodescendente, sentados em cadeiras.

O menino fala em direção à câmera

- Oi Gente! Bom dia! Estamos aqui com a nossa Mãe Ana de Iemanjá!

A menina responde

- Olá!

O menino continua

- Antes de tudo, o meu nome é Pai Oxum de Oxumaré! Pode falar um pouquinho sobre a nossa cultura, mãe Ana?

A menina responde

- Sim! A nossa cultura é assim: você acha que...O que você acha da nossa religião? Você pensa que pode responder a esta pergunta. E você acha que gosta da religião católica? Se você gosta, legal! Eu também gosto! Mas não é por isso que eu não vá gostar da religião dele.

A menina ao levantar-se da cadeira em direção à saída da sala, se despede

- Tchau! Tchau!

**SEQUÊNCIA 2:** Sala administrativa da escola. Interna/ Dia.

PLANO GERAL: O menino e a menina estão sentados no chão e olhando para baixo. Há um som de TAMBORES ao fundo. O menino levanta-se e dança rodopiando. Logo, em seguida, a menina faz o mesmo. Demonstram divertir-se.

**SEQUÊNCIA 3:** Sala administrativa da escola. Interna/ Dia.

PLANO AMERICANO: O menino e a menina, sentados em cadeiras

A menina diz

- Olá, gente! Aqui é Mãe Ana Vitória de Iemanjá! Eu tô aqui com meu amigo Pai Andrey de Oxum. A gente vai te explicar hoje...vamos falar "Bom dia para vocês!" Esta é a segunda parte do nosso vídeo. A gente quer explicar...

O menino interrompe, dizendo

- Que é o preconceito do povo do Oriente ( e continua falando algo sem entendimento)

A menina interrompe

- E também...

Virando-se para o menino e tocando-o, diz

- Pode rir meu amigo! Se acalma! Assim, gente

O menino interrompe

- Acompanha o vídeo aí, gente!

A menina diz

-Agora..

**SEQUÊNCIA 4:** Sala administrativa da escola. Interna/ Dia.

MEIO PRIMEIRO PLANO: Menino e menina em pé de mãos dadas, falam fazendo gesto de agradecimento

- Obrigada, gente! Quem gostou manda um like!

Menina

- Se você gostou do nosso canal, veja nos outros canais também

Menino interrompe

- E ainda nos segue no Facebook: Pai Andrey de Oxumaré e Ana Vitória de Iemanjá!

### **Vídeo 2m33s**

"TOUR PELA NOSSA ESCOLA"

**SEQUÊNCIA 1:** Pátio da escola, fundo muro com grafite.  
Externa/Dia

MEIO PRIMEIRO PLANO: Duas meninas falam em conjunto

- Bom dia, gente!

Uma das meninas, de modo empolgado, diz

- Neste vídeo nós vamos mostrar um pouco da nossa escola!

E a outra menina

-É quase um tour!

As duas falam em conjunto

- Então, vamos lá!

**SEQUÊNCIA 2:** Pátio da escola, fundo Porta da sala de dança.  
Externa/Dia

PRIMEIRO PLANO (Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) Uma das meninas diz

-Então, vamos começar pela sala de dança!

(Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) A outra responde

- E tipo uma cultura que todo mundo tem aqui no colégio é que gostam de cantar, dançar e ...

**SEQUÊNCIA 3:** Sala de dança da escola com fundo de espelhos.  
Interna/Dia

PLANO GERAL: Sentadas no chão em círculo doze estudantes e uma professora estão alongando as pernas em posição borboleta

**SEQUÊNCIA 4:** Pátio da escola, fundo Porta da sala de dança. Externa/Dia

PRIMEIRO PLANO: Uma das meninas

- Mostramos a sala de dança

E A OUTRA MENINA

- E a professora que estava aqui dentro é a Professora Bruna de balé

**SEQUÊNCIA 5:** Pátio da escola, arquibancadas da quadra aberta com fundo parede do ginásio. Externa/Dia.

PRIMEIRO PLANO: (Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) Uma das meninas diz

- Gente, e esta é a quadra.

(Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) E a outra apontando para ambos os lados

- E a gente pode ir por trás ou pela frente

**SEQUÊNCIA 5:** Pátio da escola, quadra aberta. Externa/Dia.

(Câmera panorâmico horizontal): Demonstra toda a quadra da escola da posição lateral

(Câmera panorâmico horizontal): Demonstra a cesta de basquete, goleira e arquibancadas de dentro da quadra

**SEQUÊNCIA 6:** Ginásio da escola. Interna/Dia.

(Câmera panorâmico horizontal): Demonstra a partir da porta de entrada a quadra do ginásio

**SEQUÊNCIA 7:** Pátio da escola ao fundo Ginásio da escola. Externa/Dia.

(Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) Menina

- O que a gente mostrou aqui foi o ginásio.

(Câmera em  $\frac{3}{4}$ , plongée) Demonstra o caminho de entrada para o ginásio

**SEQUÊNCIA 8:** Pátio da escola ao fundo Ginásio da escola. Externa/Dia.

Primeiro Plano (Câmera na mão, plongée): Os pés caminham subindo as escadas saindo do ginásio

Plano Geral (Frontal, em seguida panorâmico horizontal) Ao chegar no fim das escadas mostra o início da porção mais elevada no pátio da escola.

Plano Geral (Frontal câmera na mão, em seguida panorâmico horizontal)

Demonstra a área coberta da escola e portas dos banheiros.

Plano Geral (Frontal câmera na mão, em seguida panorâmico horizontal)

Demonstra a rua a partir da entrada da escola

**SEQUÊNCIA 9:** Pátio da escola, pracinha das crianças. Externa/Dia.

Plano Geral (panorâmico horizontal) Demonstra os muros da escola e a grande árvore Figueira (contra plongée) a partir da pracinha.

Primeiro plano: Com os brinquedos da pracinha ao fundo, a menina diz

- Então, gente, nós mostramos as duas pracinhas onde é que as crianças menores ficam. Tipo A11, A12 e A13.

**SEQUÊNCIA 10:** Biblioteca da escola. Interna/Dia.

(Câmera na mão a partir da entrada, em seguinte panorâmica horizontal a partir da esquerda) Demonstra as prateleiras e cadeiras da biblioteca organizadas em fileira para "hora do conto", assim como a decoração com o tema de Halloween.

(Zoom in à direita) Em direção a uma prateleira com livros.

**SEQUÊNCIA 11:** Pátio da escola, fundo parede. Externa/ Dia.

Primeiro plano: Menina diz

- O que acabou de ser mostrado foi a biblioteca. Onde dá para ler livros, pegar livros e ...Claro, né?! Um monte de coisa

Primeiro plano: As duas meninas

Uma das meninas fala

- Ainda falta a última parte, muito importante, que é a secretaria.

**SEQUÊNCIA 12:** Pátio da escola, fundo tela que separa das árvores ao fundo. Externa/ Dia.

PRIMEIRO PLANO: As duas meninas sentadas e com os braços apoiados na mesa.

Uma das meninas fala

-Agora nós vamos mostrar a secretaria que é o lugar mais importante

(Câmera  $\frac{3}{4}$ ) A outra menina complementa

- Onde ficam as turmas dos maiores, que é C12, C13...

**SEQUÊNCIA 13:** Sala administrativa da secretaria da escola, Interna/ Dia.

Plano Geral(Câmera em PANORÂMICO HORIZONTAL): A partir da entrada, demonstram professoras trabalhando com os computadores e os armários de arquivos.

Primeiro plano(Câmera na mão, contra plongée): Demonstra os pés entrando na sala da direção.

Plano Geral(Câmera em PANORÂMICO HORIZONTAL, 360°): De dentro da sala, mostra a sala da direção, com mesas, armários, a Diretora, alunos e o mural.

## **Vídeo 1m56s**

"FILME: MATANDO AULA"

**SEQUÊNCIA 1:** Ginásio da escola. Interna/Dia.

PLANO GERAL: Um menino como goleiro está em posição de defesa, enquanto o outro menino faz dribles.

EM OFF

- O ginásio é um local importante para os esportes. É um lugar onde os homens jogam futebol para se divertir com os amigos ou

até competir. Mas nisso tem problema com os times. Às vezes, dá confronto entre os jogadores e, nisso, acaba na Direção.

**SEQUÊNCIA 2:** Pátio da escola, atrás do ginásio, ao fundo parede. Externa/ Dia.

PLANO GERAL (Câmera panorâmica horizontal contra-ponglée): à direita vemos caminhando em direção ao centro, as pernas de dois estudantes em que um deles, diz.

- Ei! Cupincha! É os guri, na balinha!

E se aproximando de mais três meninos que vem na direção contrária, o mesmo menino, diz

- Bah! Daqui a pouco a Sora tá aí!

Do grupo que vem em direção contrária, um dos meninos em gesto de cumprimento, diz

- Qual vai ser, cupincha?!

Os dois batem as mãos em sinal de cumprimento. E todos se cumprimentam do mesmo modo, em seguida. Começam a driblar com uma bola

EM OFF

- O ginásio também é usado para matar aula. Os alunos mais corajosos ficam lá para ficar zoando, lá. Até a Diretora os pegar e os levar até a Direção e chamar os responsáveis. E no dia seguinte voltam a fazer as mesmas coisas.

Um dos meninos no grupo, saindo em direção à esquerda, diz

- Vamos lá! Vamos lá!

**SEQUÊNCIA 3:** Pátio da escola, atrás do ginásio, ao fundo muro da escola. Externa/ Dia.

PLANO GERAL: Três meninos estão sentados ou apoiados em bancos feitos de troncos de árvores e outro menino à esquerda vem em direção ao centro.

(Câmera em  $\frac{3}{4}$ ) Um menino, à direita, se aproxima também em direção ao centro. Os dois meninos se encontram e começam a se empurrar, e simular uma briga.

EM OFF

- E atrás do ginásio são feitas coisas, digamos assim, contra as regras da escola. E nisso acontecem brigas que são causadas pelas gangues que são feitas na escola também. Os mais destemidos se enfrentam. E acaba em Direção.

**SEQUÊNCIA 4:** Pátio da escola, na lateral do ginásio, ao fundo parede. Externa/ Dia.

EM OFF

- Bom, como eu já disse, isso acaba acontecendo em...

PLANO GERAL (Panorâmica horizontal): A Professora à esquerda se dirige caminhando pela latera do ginásio em direção ao centro e dizendo

- Ah, eu não acredito nisso! O que estes guris estão fazendo? Não estão na sala! E estão onde?

(OFF SCREEN) Quando vê os meninos, diz gritando

- Eu vou levar vocês para secretaria!

EM OFF

- E eles fogem e no final ela chama a Diretora para pegar os alunos. E tudo isso acaba com as mães no colégio e as professoras indo atrás. E isso torna-se um círculo vicioso, tudo isso vai acontecer a mesma coisa no dia seguinte.

PLANO GERAL FRONTAL: Os meninos se dispersam correndo em direção contrária à Professora, para atrás do prédio, ela diz

- Eu vou ter que ir atrás!

Ela, correndo, persegue na mesma direção os meninos e some atrás do prédio também.

**SEQUÊNCIA 5:** Sala da Orientação Educacional da escola. Interna/ Dia.

MEIO PRIMEIRO PLANO: Cinco meninos e a Orientadora educacional estão sentados em uma mesa e ela questiona

-Mas como é que é isso, pessoal?! Vocês estavam atrás do ginásio matando aula? Eu não acredito numa coisa dessas!

Um dos meninos apontando para outro, responde

- Esse candambe, Sora! Arrumando briguinha!

(Risos dos meninos)

Orientadora, diz

- Mas vocês saem cedo de casa para isso?! Para matar aula atrás do ginásio? Vocês acham certo isso

O mesmo menino, interrompendo, aponta para outro menino e diz

- A ideia foi dele, Sora!

Orientadora

- Agora..ó...vou mandar bilhete para todo mundo!