

CINEMA NA ESCOLA: possibilidades de fazer deslizes na maquinaria de ver

Aline Jekimim Goulart¹

Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Campinas (SP)

Aline Amsberg de Almeida²

Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Campinas (SP)

Resumo

O presente artigo pretende discorrer sobre experimentações de cinema realizadas em escola, que potencializaram e podem potencializar a relação imagem e espaço, a partir de intervenções que trazem à tona e fazem novos sensíveis possíveis para alunos de Ensino Fundamental II da rede municipal de Campinas (SP). Partindo do pressuposto de que cinema e escola fazem parte de uma educação visual/estética e que o cinema na escola, como experimentação, altera as sensibilidades da escola, ativa um mafuá e abre vãos para que a criação se dê de maneira mais autônoma, propõe-se investigar e experimentar o cinema como potência pedagógica, permitindo aos alunos fazer deslizes na maquinaria de ver a/da escola e ter outros possíveis olhares com/na escola, a partir do cinema como possibilidade de agenciamentos de desterritorialização e reterritorialização da visão dos atores do espaço escolar. Em 2018, foram realizadas oficinas, intituladas “não-escola”, na EMEF Padre Melico Cândido Barbosa com alunos de 8º ano. Tanto as oficinas como suas análises deram origem ao projeto de mestrado que está em andamento e que pretende ampliar as experimentações que encontrem novos sensíveis, que intervenham no que é sensível e aquilo que pode ser sensível e tratem o cinema como possibilidade de desterritorialização do olhar na escola. A partir de um fazer cartográfico, que acompanha processos serão levados em conta a lei 13.006/14, as oficinas (já realizadas e por vir) e os estudos teóricos que contribuam para que o cinema na escola seja um território de articulação social e aprendizagem.

Palavras-chave: cinema; educação; docência; subjetividade; desterritorialização.

¹ Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), linha de pesquisa “Linguagem e Arte em Educação” e Grupo de pesquisa “OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais” e Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na rede municipal de Campinas (SP). E-mail: alinejgoulart@gmail.com

² Doutora em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professora no Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas. E-mail: alineamsberg@gmail.com

CINEMA IN SCHOOL: possibilities to slide the machinery of seeing

Abstract

This article aims to discuss cinema experiments carried out in school, which have made and can make potentialities the relation between image and space, from interventions that highlight new sensitivities and make them possible for Elementary School students of Campinas (SP) public educational system. Assuming that cinema and school are part of a visual / aesthetic education and that cinema in school, as experimentation, changes the sensibilities of the people at school, activates a *mafuá* and opens up gaps so that creation takes place in a more autonomous way, we intend to research and experience cinema as a pedagogical power, allowing students to make mistakes in the machinery of seeing the school and to have other possible views with / in the school, from the cinema as a possibility of assemblages of deterritorialization and reterritorialization of the actors' view in school space. In 2018, workshops, entitled "non-school", were held at EMEF Padre Melico Cândido Barbosa with 8th grade students. Both the workshops and the later conversation about them have made ground to write the research project for a master's degree that is underway and intends to expand the experiments that find new sensitivities, which intervene in what is and what can be sensitive and treat the cinema as a possibility of deterritorialization of the look in school. From a cartographic point of view, we will consider 13.006 / 14, also the workshops (already held and to come) and theoretical studies that contribute to the cinema in school is a territory of social articulation and learning.

Keywords: cinema; education; teaching; subjectivity; desterritorialization.

CINE EN LA ESCUELA: posibilidades de hacer deslices en la maquinaria de ver

Resumen

El presente artículo pretende discurrir sobre ensayos de cine realizados en la escuela que potenciaron y pueden potenciar la relación entre la imagen y el espacio, a partir de intervenciones que traen a la superficie y hacen nuevos sensibles posibles para alumnos de los ciclos 6º a 9º de la enseñanza primaria de la ciudad de Campinas (SP). A partir del supuesto de que el cine y la escuela forman parte de una educación visual / estética y que el cine en la escuela, como experimentación, altera las sensibilidades de la escuela, activa un “mafuá” y abre caminos para que la creación se dé de manera más autónoma, propone se investiga y experimenta el cine como potencia pedagógica, permitiendo a los alumnos hacer deslizar en la maquinaria de ver a la escuela y tener otros ojos con / en la escuela, a partir del cine como posibilidad de agenciamientos de desterritorialización y reterritorialización de la visión de los actores del espacio escolar. En 2018, se realizaron talleres, eventos pedagógicos, titulados “no escuela”, en la Escuela municipal Padre Melico Cândido Barbosa con alumnos del ciclo 8º. Tanto los talleres como sus análisis dieron origen al proyecto de maestría que está en marcha y que pretende ampliar las experimentaciones que encuentren nuevos sensibles, la realización de ejercicios que intervengan en lo que es sensible y lo que puede ser sensible y tratar el cine como posibilidad de desterritorialización de la mirada en la escuela. A partir de un hacer cartográfico, que acompaña procesos se tendrán en cuenta la ley 13.006 / 14, los talleres (ya realizados y por venir) y los estudios teóricos que contribuyan para que el proceso el cine en la escuela sea un territorio de articulación social y aprendizaje.

Palabras-claves: cine; educación; enseñanza; subjetividad; desterritorialización.

A POTÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA

O presente texto surge a partir de inquietações resultantes da participação em cursos do programa “Cinema e Educação: a experiência do cinema na educação básica”, parceria entre a Unicamp e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, das aulas da disciplina “Cinema e educação - dispositivos de criação e invenção de mundos” ministrada pelos professores Carlos Eduardo Albuquerque Miranda e Wenceslao Machado de Oliveira Junior, na Faculdade de Educação da Unicamp e da realização de oficinas que objetivaram fazer cinema e promover exercícios de experimentar aquilo que é sensível e aquilo que pode ser sensível com alunos de 8º ano do ensino fundamental da rede municipal de Campinas/SP. Tanto as inquietações como as oficinas deram origem ao projeto de mestrado, o qual está em andamento, sob orientação do professor Carlos Eduardo Albuquerque Miranda.

Ao propor uma pesquisa-intervenção a partir de oficinas, que objetivam fazer cinema e deslizes na maquinaria de ver a/da escola, a partir do cinema como possibilidade de agenciamentos de desterritorialização e reterritorialização da visão dos atores do espaço escolar, percebe-se a importância de investigar os modos de efetivação contextual da instância “cinema” para a construção de uma realidade escolar enquanto parte da formação da subjetividade capaz de existir partindo de um espectro de escolhas particulares enriquecido pela ampliação do repertório e/ou bagagem cultural dos alunos, fornecida por experiências que reinventem a escola e a sala de aula.

Parto do pressuposto de que o cinema educa e que cinema e escola fazem parte de uma educação visual/estética contemporânea. Além disso, escola e cinema são “instâncias de criação, experimentação e reprodução das culturas visuais”, conforme Miranda & Guimarães (2015, p. 149). Sendo assim, partir da teoria e da prática de dispositivos de criação e cineclubes são passos

importantes para a construção coletiva e potencializadora de diferentes rumos das práticas educativas.

Os desafios para esta construção perpassam, inclusive, por uma reflexão sobre a regulamentação da lei 13.006/14³, proposta pelo senador Cristovam Buarque e sancionada em 2014 pela presidenta Dilma Rousseff, a qual prevê a exibição de filmes de produção nacional obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola. Miranda & Guimarães (2015, p. 149) afirmam que “a proposta de obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional brasileira nas escolas de educação básica desafia estudantes, educadores e gestores a pensar que experimentações serão feitas no uso e contato com essas obras audiovisuais e quais serão as educações visuais da memória que ocorrerão na instituição escolar. Um importante desafio seria a escola não ser reduzida a local de exposição de filmes e poder ser um lugar de produção de filmes.

A lei 13.006/14 prevê a exibição de filmes na escola, mas ver cinema nos coloca na disposição de criar e fazer filmes, além de estabelecer uma prática cineclubista dos filmes produzidos ou não na escola. A partir de Deleuze, Oliveria Jr. (2016: p. 2/18) explicita a palavra filme como “um conjunto de ‘blocos de sensações’ em imagens e sons que vibram e ressoam antes, durante e depois das projeções, pois que foram, são e serão vida não só para os espectadores, mas para tudo aquilo que para o filme convergiu pelo (através/com o) cinema.”

O cineclube como parte integrante da prática pedagógica inclui a exibição de imagens ou recortes estéticos dentro do espaço escolar, assim como os desdobramentos anteriores e posteriores ao filme proposto pela equipe pedagógica. Desdobramentos anteriores incluem, além do repertório já estabelecido de alunos e professores, a preparação antecipatória trabalhada previamente antes do momento da exibição do filme selecionado ou produzido.

³ Lei 13.006/14, sancionada em 26 de junho de 2014: acréscimo do § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os desdobramentos posteriores abrangem quaisquer afetos⁴ criados na duração e além do momento dessa exibição.

Assim, a escola pode encontrar pontos de resistência ao trazer à tona possibilidades de reflexão a respeito de filmes exibidos num contexto de diferença, de multiplicidade, fazendo isso através do encontro com o outro, o estrangeiro, que adentra aquele território previamente conhecido e um tanto familiar da escola, trazendo a potência de provocar desequilíbrios cognitivos e permitindo assim o surgimento de novas relações no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Miranda & Guimarães (2015, p. 155), “a exibição de filmes na escola é oportunidade de a educação participar de forma mais propositiva da educação visual/estética do cinema” e ganhar novos sentidos. Assim, “a educação pode inventar outras educações visuais/estéticas, não sobre, mas com o cinema.” Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é uma das possibilidades de ensinar a ver diferente, a educar o olhar.

Educar o olhar, para Masschelein (2008: p. 36), é libertar nossa visão, nos tornarmos atentos e prestar atenção. “Atenção é o estado mental no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. (...) A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática.” Ao explicitar sobre um trecho de “Rua de Mão Única”, em que Benjamin deixa claro que há uma diferença entre caminhar por uma estrada e voar sobre ela, Masschelein (2008: p. 37) afirma que o caminhar significa “deslocar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível (...) e para que sejamos transformados.” O deslocamento do olhar “propicia a experiência”. Assim, quem voa “vê apenas, mas quem caminha pela estrada aprende com a força que ela tem.” (BENJAMIN apud MASSCHELEIN, 2008)

⁴ “Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)” (DELEUZE, 2010, P. 175).

FRESQUET (2013) estabelecendo um diálogo com a hipótese-cinema de Alain Bergala⁵ verifica que o lugar desta hipótese “que espera ser verificada por cada ensinante e aprendente como se fosse a primeira vez” é devir, afeto e criação, e afirma que o cinema reinventa a escola existente, provoca o devir da escola, prevê uma “outra escola”, através do exercício que a alteridade permite.

[...] o cinema inclina a escola para frente, mas também para trás, para os lados, a deixa de “pernas para o ar” mais de uma vez; basicamente a desestabiliza. Pelo seu jeito de estrangeiro irreverente, pode construir a diferença e transformar equações pré-estabelecida entre espaço e tempo. A proposta de Bergala alberga uma potência transformadora que, uma vez ativa, pode vir a se multiplicar, ganhando espaços de criação e projetos de apropriação do cinema em escolas e em outras instituições num verdadeiro processo de revolução artístico, pedagógico e social. (...) A hipótese-cinema nos impulsiona a “tocar”, com o cinema, todos os espaços onde é necessário redescobrir o encantamento com o mundo. O encontro com o cinema proposto por Bergala constitui um ensaio de redescoberta e invenção. Embora a escola esteja no foco de seus escritos, é possível - desde o título - pensar a pertinência de introduzir o cinema em hospitais, cadeias, asilos e casas de repouso, entre tantos outros espaços, cuja institucionalização precisa de um outro, estrangeiro, para impregnar, com vitalidade e arte, os diversos modos de estar no mundo. (FRESQUET, 2013, p. 62)

Ao tratarem da relação entre cinema e educação, Fresquet e Migliorin apontam três crenças importantes.

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos. (...) A segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. (...) A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens. (...) Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 7-8)

Alain Bergala em *Hipótese-cinema* (2008), ao tratar sobre o caráter perturbador do cinema, o qual não pode perder o seu conteúdo artístico,

⁵ Alain Bergala é cineasta, teórico, crítico, escritor e foi professor de cinema em *Sorbonne Nouvelle, Paris III; Lyon II e Rennes II*. Em *Hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, Bergala aborda questões de educação e traz importantes contribuições. (FRESQUET, 2013)

ressalta a importância de um espectador que vivencie as emoções do criador de um filme. Além disso, apesar da insegurança de a escola ser ou não o melhor lugar para acolher a arte, para muitas crianças é o único lugar possível.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo de desordem. A arte é um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamento e de suas normas relacionais. O ensino se ocupa das regras, as artes devem ocupar um lugar de exceção. (...) A arte deve permanecer na escola como uma experiência à parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar (BERGALA, 2008, p. 30).

O cinema oferece algo como uma possibilidade de rachadura ou ainda uma dobra de poder.⁶ De acordo com Deleuze (2010, p. 127), “transpor a linha da força, ultrapassar o poder, isto seria como curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma ‘dobra’, segundo Foucault, uma relação da força consigo”. Ao explicitar sobre a filosofia de Foucault, Deleuze afirma que esta terá sido uma filosofia do sujeito, quando Foucault descobre a subjetivação como terceira dimensão⁷, em que sobressai a dimensão ética. “O poder delinea uma segunda dimensão irreduzível à do Saber, embora ambos constituam mistos concretamente indivisíveis” (DELEUZE, 2010, p. 119-120). O saber é feito de normas, enquanto o poder é concebido por relações de força. A utilização do poder sobre ele mesmo para produzir uma

⁶ A subjetividade se faz e se desfaz pela “geografia da desterritorialidade e da territorialidade, e é exatamente esse movimento que promove a criação, a invenção, a singularização. Assim, pode-se dizer que Deleuze e Guattari entendem a subjetividade como modos de existência que se fomentam diante de uma estética e de uma ética(...). Nesse movimento, há a presença do que Deleuze chama de dobra, que seria entendida como uma espécie de resistência a tudo aquilo que deseja sujeitar e impor; a dobra é uma mostra daquilo que não se deseja e não se quer como posto, dado pela máquina de controle e pelos sistemas de produção dissimulados. Ela seria uma curvatura dobrada sobre dobra, seria uma flexão, uma elasticidade, de modo que a subjetividade não se separa dos seus processos de subjetivação, de singularização, sendo a dobra um tecido, uma resistência.” (BRITO, 2012, p. 19-20).

⁷ Se Foucault tem a necessidade de uma terceira dimensão, é porque tem a impressão de se fechar nas relações de poder, que a linha termina ou que ele não consegue “transpô-la”, que ele não dispõe de uma linha de fuga. (...) Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido do processo, e “Si”, no sentido de relação (relação a si). (...) Trata-se de uma relação da força consigo (...), trata-se de uma “dobra” da força. (DELEUZE, 2010. p. 120)

do, através da ferramenta do fazer cinema, pode servir ou funcionar como veículo para a criação de pontos de resistência onde o poder ao invés de ser entendido como instância vertical, deva ser visto mais como “relação de forças” horizontais. Escapando da dialética, o sujeito e o poder podem abrir essa fenda para construir então novos devires e realizar outros agenciamentos nessas relações de poder que passam pelos movimentos de territorialização, desterritorialização⁸ e o Fora.

Migliorin ao citar Bergala e sua *pedagogia de criação* assinala que o “cinema é questão de criação, não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico. A arte não se ensina, experimenta-se” (2015, p. 37). Para ele, “é pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos. (...) Experimentar, nesse caso, é se deixar afetar e produzir com o que ainda não conhecemos e que porta o risco de trazer microdesestabilizações naquilo que entendemos como ‘nosso mundo’”. (2015, p. 51).

Na relação do mestre com o estudante, afirma Rancière (2007), é preciso que exista uma “terceira coisa”, que pode ser um livro, uma experiência, algo que ative a curiosidade da busca e da criatividade de quem aprende desvendando o que não conhece, ao relacioná-lo com o que já conhece, e compartilhar sua aventura intelectual com o outro. Essa terceira coisa pode ser sim, também, um filme (...). Entre o mundo representado e a criação engajada em uma obra, o cinema contribui na emancipação intelectual do professor e do estudante, uma emancipação diretamente ligada às possibilidades inventivas do cinema. (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015, p. 17)

Assim, a partir de Rancière, conclui-se que a emancipação intelectual é a verificação da igualdade das inteligências. Para este autor, a emancipação está na cena presente e a emancipação do estudante “não é uma igualdade de posição entre sujeitos, mas uma igualdade produtiva, fruto da produção do coletivo que não existe sem trabalho e a igualdade de inteligências é a

⁸ “A função de desterritorialização: D é o movimento pelo qual “se” abandona o território. É a operação da linha de fuga. Porém, casos muito diferentes se apresentam. A D pode ser recoberta por uma reterritorialização que a compensa, com o que a linha de fuga permanece bloqueada (...). Qualquer coisa pode fazer as vezes da reterritorialização, isto é, “valer pelo” território perdido; com efeito, a reterritorialização pode ser feita sobre um ser, sobre um objeto, sobre um livro, sobre um aparelho ou sistema.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 197)

possibilidade de um sujeito qualquer fazer parte e diferença na criação.”
Migliorin (2015, p. 72)

Para Migliorin (2015), em sua pedagogia do Mafuá, o cinema pretende aproximar estudantes e professores “de uma forma singular de pensar e inventar o mundo” e sua força na educação “é não pedir nada em troca; por vezes, nem mesmo a compreensão ou a transformação das imagens em palavras ou discursos”, pois o professor é aquele que “se dedica ao incontrolável e não formalizável das imagens”, além de experimentar o cinema imaginando a criação e se colocando no lugar do criador. Ainda para ele “o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva”. O cinema na escola, como experimentação, ativa um mafuá.

O mafuá como gesto, ação, montagem, encontro e festa em que o conhecimento se faz possível e os agenciamentos - humanos, não-humanos, simbólicos, sociais e cósmicos - se transformam. Ele facilita pensar a potência inventiva de uma sala de aula - espaço em que um acontecimento pode se dar - e a potência igualitária do encontro na escola com o cinema ou outro conhecimento qualquer. (...) A ordem que se estabelece no mafuá depende de seus próprios objetos e atores; não é imposta de fora. Ou seja, o mafuá não pode ser entendido como apenas bagunça ou ordem, mas como acoplamentos e montagens com arranjos e organizações instáveis e passageiras, nas quais podemos nos agarrar e aprofundar, enquanto ela não para de ser afetada pelos tantos outros objetos e atores que instabilizam a manutenção de uma ordem. O mafuá é ordem e desordem para quem está dentro e pura bagunça para quem está fora. (MIGLIORIN, C., 2015, p. 195-196)

Segundo Oliveira Jr. (2016), no encontro entre cinema e escola é importante que

“insistamos nos novos devires que o experimentar com cinema na e da escola faz vibrar ao dar passagem às ‘matérias de expressão’ que ali se fizeram sensíveis e fizeram variar o cinema e sua linguagem. E, como desdobra do próprio filme gestado - do próprio cinema experimentado -, talvez emergam devires também na e da escola como eventualidade espacial, aberta às (des)articulações entre as múltiplas trajetórias que a configuram como lugar.” Oliveira Jr. (2016: p.8)

O cinema age como uma trajetória que aciona outras trajetórias daquele, naquele ou sobre aquele lugar, a escola. Segundo Oliveira Jr. (2016, p. 3), o cinema opera como uma trajetória na constelação que constitui o “lugar que

(se) expressa no filme e que não existia antes e nem existiria daquela forma sem o cinema”, lugar este que “entrou em devir através do cinema - transformou-se, ganhou vida -, ao se expor ao cinema, ao ser atravessado pelo cinema” e daí emergem “potências espaciais”.⁹ Enquanto criação na escola, ele passa a ser um território de articulação social e aprendizagem a partir da produção de imagens e sons, o qual “foge” das regras estabelecidas na escola e propõe processos de desterritorialização e reterritorialização do olhar e da escola.

Uma das proposições de Deleuze é colocar o nômade como vetor da desterritorialização. Para o nômade

é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território. (...) A terra não se desterritorializa em seu movimento global e relativo, mas em lugares precisos, ali mesmo onde a floresta recua, e onde a estepe e o deserto se propagam. (DELEUZE, 1997, p. 44)

Ao tratar do fazer cinema na escola, FRESQUET (2013, p. 97-98) afirma que ao filmar, a criança ou jovem se acerca do mundo que está esperando para ser filmado. Esse se aproxima deles e “se transforma no instante em que é recortado com a câmera, inventando-o e significando-o no próprio ato de captura e da edição das imagens. Trata-se de um processo que tem algo de aventura pelo desvendamento do invisível oculto no visível”, e acrescento, um processo que leva em conta o nomadismo, através dos agenciamentos de desterritorialização e reterritorialização.

“Não-escola” e a desterritorialização do olhar

⁹ Oliveira Jr. explica que “essa expressão busca apontar o espaço como potente na oferta de experiências e encontros nos quais emergem outros tipos de imagens, justo por elas terem sido gestadas em estilos e dispositivos cinematográficos que se abrem para os acasos e exigências singulares que as experiências e encontros espaciais impõem ao cinema em cada lugar do que ele se aproxima (...) fazendo outros o cinema e o lugar”. (OLIVEIRA JR., 2016, p. 3)

Importante ressaltar que desde 2016 há o Programa “Cinema e Educação: a experiência do cinema na educação básica” desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas em parceria com o grupo OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais - da Unicamp. Através do programa, há oficinas e cursos de formação para profissionais da educação, realizados nas escolas, no Museu de Imagem e Som de Campinas ou até mesmo na Faculdade de Educação da Unicamp, como cursos de extensão, com o intuito de aproximar o cinema e a escola, seja pela prática cineclubista (ver imagens e conversar sobre os modos como elas atuam como máquinas de ver, inventando um olho, e, ao mesmo tempo, atuam como produção de lugar, inventando mundos) seja pelas experimentações de produção de imagens, através de dispositivos de criação.

Desde 2017 acontece o projeto “Cinema na escola”, desenvolvido por uma das professoras/autoras na EMEF Padre Melico Cândido Barbosa. Ele visa à exibição de filmes, inclusão da prática cineclubista e debates sobre temas e direcionamentos evidentes no próprio território do filme exibido. Também é objetivo do projeto de cinema a aproximação das práticas audiovisuais com o protagonismo discente através da produção de vídeos curtos, possibilitando diferentes maneiras de produzir, assistir e interagir com as imagens e sons.

As oficinas intituladas “não-escola” foram realizadas em 2018 pelas duas professoras autoras deste texto, Aline Jekimim Goulart (atuante na escola Padre Melico) e Aline Amsberg de Almeida (atuante em outra escola da rede municipal). As oficinas foram realizadas na EMEF Padre Melico Cândido Barbosa com alunos dos 8º anos A e B (de 13 ou 14 anos) durante aulas de Língua Portuguesa, na sala de vídeo. No início foi explicado aos alunos que seria feito um exercício de educação do olhar (expor o olhar territorializado) com a finalidade de despertar a visão para o que não é visto.

Na primeira parte foram mostrados fragmentos de imagens partindo do detalhe para o conjunto (exercícios de desterritorialização do olhar), em ordem crescente, ou seja, as imagens escolhidas foram cortadas em quatro partes estabelecendo-se uma ordem de exibição das partes. A cada parte exibida eram

colhidos comentários dos alunos referentes àquele fragmento de imagem. Os comentários dos alunos se deram a partir das perguntas, as quais também eram feitas durante todo o processo, ou seja, nós fazíamos uma pergunta inicial e a partir das respostas dos alunos, fazíamos novas perguntas. Por exemplo: “O que vocês estão vendo?”, “Quem participa?”, “Onde ocorre?” A ideia nessa fase da atividade foi perceber como os alunos lidariam com a reterritorialização das imagens.

Na segunda parte foram exibidos alguns fragmentos de filmes (outro exercício de desterritorialização do olhar) e a pergunta aos alunos foi: “O que está passando na tela?”. Como exemplo, em um dos filmes intitulado *Leitmotiv*, de Cinthia Marcelle, “uma área vazia é recoberta, em alguns instantes, por correntes de água vindas de todos os lados, sugerindo o início de uma inundação. Aos poucos, o volume e o ritmo das marés se tornam mais agressivos, em um movimento que parece arrastar tudo em direção ao centro”¹⁰, com a utilização de vários rodos. Aos 43 segundos, em uma pausa planejada (outro exercício desterritorializante), os alunos comentaram que viam parede, quadro, tinta, chão, papel, papelão se decompondo, papel de coar café e ouviam som de água, trânsito, algo chacoalhando, chuva, o mar, alguém lavando o chão, carro passando em cima da poça de água, aspirador, mangueira. Aos dois minutos, em outra pausa, disseram que viam e/ou ouviam areia do mar, água passando, carro passando na poça de água, mangueira, água empurrada com rodo, chuva, pedra de gelo, vassoura, alguém lavando o chão. Além disso, disseram que poderia ser em uma escola, uma rua, um pátio de algum lugar. Aqui tivemos o desdobramento anterior, o qual incluiu o repertório dos alunos, e os desdobramentos posteriores que abrangeram os afetos.

Alain Bergala ao tratar sobre a pedagogia dos fragmentos e sua virtude pedagógica aponta que “quando o filme está preso no fluxo de imagens” na memória, “suas asperezas, sua singularidade ficam de certa forma apagadas, neutralizadas pelo conjunto. Ver um fragmento de filme, destacado do fluxo narrativo e do hábito visual que provoca, o torna novamente visível”.

¹⁰ Sinopse do filme. In: <https://vimeo.com/36234813> (Cinthia Marcelle/2011/ 4'16”).

(BERGALA, 2008, p. 122) Ao selecionar fragmentos de imagens e filmes como estratégias pedagógicas, o objetivo foi tornar visíveis os detalhes, o que passa despercebido quando está no conjunto. A proposta de “não-escola” também pretendia tornar sensível (visível) o que não é habitual na escola, o que não é visto diariamente no conjunto da escola.

Na terceira parte da oficina a conversa com os alunos foi uma preparação para a produção de seus filmes. A conversa girou em torno de elementos típicos da escola, que eles mesmos compartilharam. Fatores como o limite espacial da escola, a repetição diária de dados visuais específicos: as cores verde e azul, o uniforme, lousa, carteira, cadeira específica, são elementos que forçam o cansaço do olhar de quem frequenta a escola todos os dias, durante anos. Para realizar a produção do filme dos alunos, sem efetivar a repetição simples e pura, sem produção de sentido, daquilo que já é constantemente visto sem o recurso da filmagem, a proposta foi buscar a diferença, as fendas nesse olhar: lá onde a escola pode ser não-escola. Apesar de a escola constituir-se num mundo padronizado, de regras e normatizações, o fazer cinema pode ativar produção de diferença.

Importante ressaltar que no processo educativo é relevante levar em conta as diferenças e oferecer espaço significativo à criação, ao pensamento crítico, à construção do conhecimento. Ao pensar a diferença em si mesma, Deleuze (1988) coloca-a fora das exigências de representação. Assim, é a partir desse contexto que o pensamento deleuzeano se apresenta numa perspectiva transformadora para a escola e sua relação com o cinema.

A não-escola seria então a filmagem de uma imagem que só pode existir na sua própria produção, pois precisa ser encontrada num lugar onde sempre esteve embora antes de ser filmada não tivesse o poder de ativar esse olhar, já viciado nas mesmas paisagens e muitas vezes desatento ao detalhe. Para isso, os alunos foram orientados a não mostrar em seus enquadramentos quaisquer dos elementos típicos da escola elencados no parágrafo anterior, apesar de estarem dentro da escola. A partir das orientações, os alunos tinham a tarefa de filmar algo na escola que não parecesse a escola e, a partir daí, precisavam

decidir onde filmar, o lugar da câmera (no caso, do telefone celular), escolher o que estaria no quadro (“onde começar e onde terminar um plano”, voltando a BERGALA (2008), fazer o foco distinguindo o que está nítido daquilo que pode se embaçar, decidir o movimento da câmera (“como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessar” o plano), escolher o ritmo da atenção demandada ao espectador, pensar nos elementos que compõem a escola mostrada diariamente e, principalmente, nos que não são mostrados, ou seja, que estavam ali, mas constituíam o seu Fora.

Pretendia-se que a busca fosse por imagens que não eram carregadas de afeto para os alunos, ou seja, que fugissem às imagens trazidas no primeiro momento da oficina. Os alunos deveriam descobrir modos de captação e produção de imagens que funcionassem como caminhos para o encontro dessa não-escola, agenciado por cada um dos alunos ao percorrer os espaços da escola. Nesse momento, as imagens encontradas e produzidas de acordo com uma nova configuração do sensível existente na escola.

Cezar Migliorin em artigo intitulado *O dispositivo como estratégia narrativa*, define dispositivo como

“estratégia narrativa capaz de produzir acontecimento na imagem e no mundo. (...) O artista/diretor constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. (...) Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio - do dispositivo - e uma larga falta de controle - dos efeitos e eventuais acontecimentos. O dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e, a esse universo, acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia etc.). O dispositivo pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões; e mais: a criação de um dispositivo não pressupõe uma obra. O dispositivo é uma experiência não roteirizável, ao mesmo tempo em que a utilização de dispositivos não gera boas ou más obras por princípio.” (Migliorin, 2005)

O dispositivo, portanto, foi o enquadramento específico, um problema a ser resolvido por cada um dos alunos a seu modo, definindo as linhas ativadoras e podendo acrescentar movimento e conexões entre atores, e que se encaixasse nessa brecha ainda a ser encontrada (a não-escola), em até um minuto de filme.

Sendo assim, a linha dura da proposta de filmagem foi um enquadramento, a ser buscado e encontrado na individualidade (a filmagem foi produzida individualmente), que realizasse uma imagem nova dentro do mesmo ambiente, ao qual estão confinados, uma maquinaria que faz ver e que torna visível e invisível o mundo em sua conexão com o Fora, ou seja, aquilo que existe, que já compõe o real, mas que não está sensível.

Após a produção dos vídeos, todos os alunos assistiram às produções dos colegas e foi realizado o debate (cineclube) sobre os elementos constituintes de cada vídeo. O fato de todos os alunos terem realizado a atividade e terem assistido a todos os filmes, ou seja, estarem cientes do (e interessados ao) objeto da aula, o que não acontece com todas as atividades regulares de Língua Portuguesa, em alguma medida também fez com que todos participassem da discussão, mesmo desordenadamente.

Encontrar novos sensíveis: algumas produções

Em um dos vídeos, um aluno dança sem camisa dentro de uma sala escura e as luzes que aparecem são de um aparelho que amplifica o som. Nesta escola, o aluno não poderia ficar sem camisa, nem levar o aparelho sonoro de casa e nem ficar sozinho na sala de aula escura. Ele não estava “sozinho”, pois alguém (outro aluno) realizava a filmagem e, por estar realizando a atividade da oficina, pôde “fugir” às regras da escola. Em outro vídeo, um aluno come pão sentado no pátio. Para não mostrar o uniforme da prefeitura, vira a camisa do avesso. O vídeo mostra nada mais que um adolescente comendo pão, porém revela um fato bastante relevante que seria comer em horário e local não permitidos (fora do horário de recreio e no estacionamento de professores) dentro da escola. Durante a conversa feita com todos os alunos, após a produção dos filmes, este aluno insistia na fala de que estava comendo pão. Ao questioná-lo sobre o problema disso, desse ato para ele, sua resposta foi que “era proibido”. Como estava realizando a atividade da oficina, pôde comer e

frequentar o estacionamento. Em outro vídeo bastante interessante, dois alunos sem camisa simulam uma cena de tráfico. Um adolescente entrega algo como se fosse o dinheiro e o outro entrega a “droga”, o ilícito. Neste vídeo, a câmera está um pouco mais distante e funciona como olho do espectador, uma câmera subjetiva, se escondendo e oscilando entre se esconder atrás de folhas e olhar os atores, como se estivesse vigiando os mesmos. Aqui fomentam a discussão a partir do fato de levarem para a escola algo que acontece fora da escola, o tráfico. Os alunos estão sem camisa, o que contraria as regras da escola. Além disso, estão próximos à quadra de esportes, espaço este utilizado apenas durante as aulas de Educação Física. Mais uma vez, realizaram a filmagem sem problemas, por ser uma atividade da oficina de cinema. Mais uma vez desestabilizam as regras existentes nessa escola. Retomando Bergala (2008) e o caráter perturbador do cinema, “o ensino se ocupa das regras, as artes devem ocupar um lugar de exceção.”

Dentre outros exemplos, tivemos: alunas brincam no parquinho, o qual é destinado apenas a alunos do Fundamental I; aluno toca um instrumento de percussão encostado em uma parede branca, o qual não é usado nas aulas regulares; aparecem as mãos, de um aluno, lavando louça em uma pia na cozinha; o foco em uma vassoura limpando o chão, levantando poeira, sem nunca deixar o chão limpo, onde há o confronto entre escola limpa e escola suja.

Os alunos entram em contato sensível com o Fora que pulsa ali, aquilo que ainda não configura a escola, mas que já a atravessa. Entram em contato, inclusive, com o que não é da esfera “escola”. Os filmes descritos trazem algo em comum: a reestruturação das regras do jogo. As regras da escola, onde aconteceram as oficinas, fazem parte daquele leque de imagens que descrevemos como elementos típicos da escola. Essas regras - não comer fora do horário estabelecido, não tirar a camisa, não ficar no escuro sozinho, não levar aparelho amplificador de som, etc. - são tão imagens quanto à lousa, a cor da tinta das paredes ou as carteiras das salas de aula. E, portanto, para produzir a não-escola, os alunos também precisaram quebrá-las, mesmo que

criassem outro conjunto de regras que lhes permitissem realizar os enquadramentos solicitados sem sofrer “punições” fora da esfera da aula.

Os alunos, recebendo o problema de produzir a não-escola, precisaram resolvê-lo sem deixar de se proteger. E essa maquinaria criada para a resolução desse problema passa necessariamente pela criação de novos mundos na escola e ocupação do espaço da escola. Dessa forma, a cena do tráfico não mostra o produto ilícito e apenas a simulação do ato de comprá-lo. Assim como o menino comendo pão optou pelo estacionamento e não pela sala da direção da escola, por exemplo, o que poderia gerar problemas para os envolvidos. E o menino dançando sem camisa não escolheu uma música com palavras consideradas obscenas, comum entre muitos alunos. A solução, portanto, foi abandonar as regras que são imagens típicas da escola, sem abandonar as regras da boa convivência social - que não se restringe ao ambiente escolar - criando uma forma de enquadramento onde, por assim dizer, não se deixa capturar pelo Estado nem falha ao cumprir o dispositivo.

O trabalho com o cinema e produção de filmes na escola faz com que os alunos saiam das salas de aulas, ocupem todo o espaço da escola, corram de um lado para o outro e procurem seus melhores planos e enquadramentos. O cinema na escola ativa um mafuá, pois é ordem e desordem para quem faz a experimentação e é “bagunça” para quem está fora.

Lembrando Migliorin (2015), na escola temos o cinema que se expande e cria formas de ver, inventar o mundo e sensibilizar a invenção com a alteridade, a diferença. Assim, a não-escola enquanto oficina propôs buscar uma desterritorialização do olhar e do modo de olhar dos alunos e por fim fez emergir lugares, atores e movimentos. Com isso, acontece uma reorganização de microdinâmicas da escola ao confrontá-las com o público (que também é o público que produziu o filme).

Ao conversar sobre os filmes com os alunos, de forma horizontalizada, em que todos os alunos falaram e expuseram suas opiniões, eles elencaram como as principais dificuldades de realização da proposta encontrar detalhes que não pareçam a escola, não mostrar a cor da escola, pensar em algo e não

sair o que foi pensado e como passam muito tempo dentro da escola, para a maioria deles, tudo tem “cara de escola”. Por isso, na avaliação deles, a atividade foi muito importante para terem novos olhares para coisas e lugares dentro da escola.

Para realizarmos as oficinas e para analisarmos as soluções para os problemas gerados no contexto descrito e produções dos alunos, junto com eles, nos inspiramos em um fazer cartográfico. A partir de Guattari, Passos & Barros (2014, p. 27) definem como o trabalho de análise que é “a um só tempo o de descrever, intervir e criar efeitos-subjetividade”, tendo a intervenção como caminho e exigindo um mergulho na experiência. A cartografia como método visa “acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.” (Kastrup, 2014, p. 32) Com base nas concepções filosóficas de Deleuze e Guattari, Suely Rolnik (2011, p. 65) diz que a prática do cartógrafo está ligada “às estratégias das formações do desejo no campo social” e que este leva no bolso “um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações”.

O encontro com o Fora

Expor o olhar territorializado, estabelecer linhas de fuga, desterritorializar o olhar, operar uma reterritorialização do olhar e encontrar o Fora podem ser processos possíveis através do cinema. O cinema na escola pode ser algo que não se dê num espaço exterior ao mundo, mas sim num não-lugar, no Fora. Experimentações de vídeos intensificam a dimensão criadora do Fora. Em *Imagem-Tempo*, Deleuze mostra a dissociação de som e imagem, constituindo uma relação em uma não-relação. Ao tratar da experiência do Fora, Levy busca o encontro com o Fora em Blanchot, Foucault e Deleuze, principalmente na literatura.

Quando se fala da relação com o Fora, não se fala de um mundo que se encontra além ou aquém do nosso. Fala-se precisamente deste mundo, mas desdobrado em sua outra versão. Tudo se passa como se na literatura o espaço, o tempo e a linguagem se constituíssem num devir-imagem, em que o mundo se encontra desvirado, refletido. Não se trata, pois de um outro mundo evocado pela literatura, mas do

outro de todos os mundos: o deserto, o espaço do exílio e da errância, o Fora. (LEVY, T., 2003, p. 26)

Para Blanchot (Cf. LEVY, 2003), “a impossibilidade é a própria paixão do Fora”, é o que permite o escape às relações de poder. Oliveira Jr. (2017: p. 51-52) acrescenta que o Fora não é o fato, “mas aquilo que nos afeta a partir dele. Não propriamente a experiência que dele tivemos, mas justamente aquilo que dela escapa, que excede à própria experiência como algo dizível, reconhecível, para a qual já se teria linguagem. É nesse sentido que podemos dizer que o Fora é o que atravessa os corpos expostos a uma nova experiência, fazendo com que O DENTRO seja a DOBRA DO FORA”.

A relação estabelecida entre saber e poder coloca em discussão o visível, o enunciável e as forças que operam no lado de Fora, “pois o saber é feito desses dois meios, luz e linguagem, ver e falar, mas o lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irreduzível (...) as forças operam num espaço que não é o das formas, no espaço do Lado de Fora, precisamente onde a relação é uma ‘não-relação’, o lugar um ‘não-lugar’, a história um devir”. (DELEUZE, 2005, p. 93).

Importante ressaltar que o que faz o cinema não é nos levar a um mundo possível, de sonhos, mas “religar o homem com o que ele vê e ouve” e o grande gesto político enquanto relação com o Fora é fazer-nos “acreditar, não mais em outro mundo, mas na vinculação do homem e do mundo” (LEVY, T. apud DELEUZE, G., 2003, P. 121-122).

Trabalhar com o cinema na escola é fazer escolhas e a escolha é um princípio da ética. A escolha “nos torna capazes de dobrar o Fora, de fazer a força afetar sobre si mesma” (LEVY, 2003, p. 122), de criar possibilidades e estratégias de resistência aos poderes constituídos na educação brasileira atual. Quanto ao caráter pedagógico do cinema, Deleuze enfatiza que ensina a ver - “um ver que transcende as habilidades do olho e engaja um processo subjetivo.” (MIGLIORIN, 2015, p. 49).

Considerações Finais

Ao se pronunciar no momento da promulgação da lei 13.006/14 e suas motivações, o senador Cristovam Buarque afirma que “a escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva”. Esta afirmação deixa clara a suspeita que a escola pública e, até mesmo os professores, estão submetidos. O “uso do cinema” nas práticas pedagógicas já foi muito alvo de críticas, mas “é difícil negar que o cinema nos permite aprender e ensinar (...) e é no próprio gesto de se fazer cinema que encontramos fortes vínculos com o gesto de educar. (...) Na escola, o cinema deixa de ser diversão cultural para passar a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades.” (Fresquet & Migliorin, 2015).

A realização da oficina “não-escola” pôde, assim como para FRESQUET & MIGLIORIN (2015) “pensar as formas de estar no tempo e espaço, os modos de subjetivamente habitar e construir” um novo tempo e espaço. Pode ter sido uma importante experimentação de múltiplas subjetividades, ter colaborado para a criação de mundos, trazendo novas perspectivas para o ambiente formal da sala de aula.

Se a potência da arte é a de emergir o Fora, tornando sensível o que não era visível, a proposta de filmar o que não parecia a escola, ou seja, a “não-escola” fez com que emergisse nos vídeos aquilo que era insensível (invisível). Sendo assim, a proposta de oficinas e filmagem posterior pretendia reconhecer o território que a maioria vê. Como experimentação, pôde fazer deslizos na maquinaria de ver a/da escola e ter outros possíveis olhares com/na escola.

É essencial, voltando ao Masschelein, caminhar e estar atento quando tratamos do cinema na escola. Colocar em jogo os caminhos que tornam as imagens parecidas ou as fazem se encontrar ou, ainda, que as separam, tornando-as diferentes. Os caminhos que produzem uma diferença sintomática das múltiplas subjetividades ali atuantes, sejam elas muito parecidas entre si ou radicalmente opostas. Foi esse o momento para dar atenção a todo um

espectro de nuances de diferenças que abrangem o caminho entre ambas, mostrando que a escola pode ser fracionada em inúmeras porções de território, sem deixar de ter uma unidade enquanto espaço. Todas as nuances devem ser compartilhadas para que se possa gerar uma imagem geral da escola, a qual posteriormente se tornará referência para a busca de novos sensíveis, não para ser reapresentada nas filmagens, mas para servir de território a ser ressignificado.

Portanto, com o cinema na escola fez-se e faz-se necessário um acompanhamento do processo do trabalho desenvolvido. Enquanto aparentemente a escola é formatada para que seja vista como um problema, ou um lugar propício à manifestação de problemas muito específicos da sociedade em geral e local, de acordo com grande parte das falas recorrentes trazidas pelos atores escolares e as imagens geralmente encontradas em situações e ambientes próprios da educação (escola, academia, grande mídia), é necessário que sejam abertas novas possibilidades de desterritorialização e reterritorialização do olhar dos atores do espaço escolar, para que sejam possíveis novos olhares sobre e na escola, olhares que possibilitem a criação de dobras ali onde elas têm uma grande potência de efetivação.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. *A Hipótese-cinema - pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. (Tradução: Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta). Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD_LISE-FE/UFRJ: 2008.

BRITO, Maria dos Remédios. *Dialogando com Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a ideia de subjetividade desterritorializada*. Ensaio para Revista "Alegrar" nº 09, jun. 2012.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 2ª Edição. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. - 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação - reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. - (Coleção Alteridade e Criação)
FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas.** Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, C. *Da obrigatoriedade do Cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14.* In: FRESQUET, A. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas.** Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.

KASTRUP, Virginia. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.* In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Editora Sulina, 2014. Disponível em: < <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf> >. Acesso em: 13/04/2019.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

MASSCHELEIN, Jan. *Educando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre.* Educação & Realidade. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>>. Acesso em: 19/04/2019.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, C. *O dispositivo como estratégia narrativa.* In: **Digitagrama/Revista Acadêmica de Cinema nº3.** Universidade Estácio de Sá, 2005. Disponível em: <<http://www.estacio.br/graduacao/cinema/digitagrama/numero3/cmigliorin.asp>>. Acesso em: 20/06/2018.

MIRANDA, C.E.A; GUIMARÃES, L.G. *Cinema na escola: da formação de professores para prática escolar.* In: FRESQUET, A. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas.** Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.

OLIVEIRA Jr., W. M. *Outros espaços no cinema contemporâneo: campo de experimentações escolares?* **Quaestio: Revista de estudos em Educação**, v. 18, n.º 1, maio 2016.

OLIVEIRA Jr., W. M. *O que pode uma rede no entre imagens, geografias e educação?* In: Nunes, Flaviana G.; Novaes, Í. F. (Orgs.). **Encontros, derivas,**

rasuras: potências das imagens na educação geográfica. Uberlândia: Ed. Assis, 2017.

PASSOS, E; BARROS, R. B. de. *A cartografia como método de pesquisa-intervenção.* In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Editora Sulina, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual.** 3. Edição. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ROLNIK, Suely. ***Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.*** Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2011.