



5654 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT24 - Educação e Arte

A suspensão do "escolar": Arte e Cinema nas escolas de um tempo totalitário.  
Daniella D Andrea Corbo - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

## A SUSPENSÃO DO ESCOLAR: ARTE E CINEMA NAS ESCOLAS DE TEMPOS TOTALITÁRIOS

### RESUMO

Essa pesquisa busca, a partir de um trabalho de cinema realizado em uma escola de educação básica entre os anos de 2012 e 2015, refletir sobre possibilidades outras da entrada da Arte na escola, além da já conhecida abordagem triangular de ensino de Ana Mae Barbosa. No contexto dos grandes abismos sociais e ameaças totalitárias pelos quais a escola brasileira passa atualmente, pensa-se a Arte na escola como possibilidade de suspensão e profanação desse espaço. Para tanto, utiliza-se aqui a experiência vivida como professora e *passeur* na escola de cinema. E partir de algumas conceitualizações colhidas com os estudantes participantes do projeto sobre "o que é uma escola", o texto como cartografia estabelece relações com algumas das categorias de Jan Masschelein e Marteen Simons (2015) sobre "o que é o escolar". Refletindo sobre o que os mesmos autores definem como "suspensão" e "profanação", pensa-se o encontro da Arte e mais especificamente do cinema com a escola como um encontro de desterritorialização e criação em contraposição unicamente a possibilidade da arte como ensino. Para tanto recorre-se também a pedagogia da criação de Alain Bergala quando define o encontro do cinema com a escola como encontro com a alteridade.

Palavras Chaves: Cinema e Educação; Arte e Educação; Suspensão; Profanação; Escola; Escolar; Escolas de Cinema.

**Escola** - "É como a nossa segunda casa. A gente vê as mesmas pessoas, todos os dias, a gente passa horas ali, todos os dias (pausa). Eu não gosto muito das pessoas da minha escola, mas tudo bem."

(X, 15 anos).

**Escola** - "A escola ajuda muito as pessoas a terem uma visão de mundo porque os adolescentes são muito confusos (...) mas conforme a gente for crescendo a gente vê como a escola foi importante para o nosso aprendizado e para o nosso crescimento; a gente vai esbarrar em várias situações que vai ver: "putz, como o colégio me ajudou, como o colégio me ensinou" e isso vai acontecendo tão naturalmente que às vezes tem pessoas que nem vão se tocar. Mas a escola é um meio de aprendizado, é um meio de adquirir conhecimento, ter compromisso com as coisas".

(Y, 13 anos).

**Escola** - "A escola é um ponto de encontro onde todos os dias você vê as mesmas pessoas. A escola é um lugar seguro, constante, estável." (Z, 14 anos).

O distrito de \*\*\* é localizado no meio das montanhas, numa Área de Proteção Ambiental. Imerso na exuberante floresta da mata atlântica, fica a 35 km da cidade mais próxima e a 160 km da capital do estado. O surgimento do povoado remonta à colonização suíça e posteriormente alemã implantada na região por D. João VI em 1820. Havia na época, por todo o município e no vale de um dos muitos rios que por ali passam, fazendas de café. O povoado foi fundado em 1822, havendo registros de sua existência no jornal local que datam do final do século XIX.

Mais à frente, com o declínio do ciclo do café, o povoado ficou numa espécie de semiisolamento durante muito tempo, o que desenvolveu o hábito dos casamentos entre primos e as relações de compadrio. Tropas de burros levavam a produção agrícola local até a cidade e voltavam com mercadorias que eram vendidas ou trocadas pelos habitantes. Essa relação de "vida na roça" perdurou ao longo de décadas e os habitantes mais velhos até hoje podem se recordar dessa época.

A capela do povoado - que ainda existe - é a mais antiga construção católica do município, tendo sido fundada em 1865. E é ao lado dela que está o Colégio \*\*\*, fundado em 1966. Nas origens da escola estavam presentes as características do que poderia ser uma escola rural daquele tempo: escassez de recursos materiais; currículo desvinculado da realidade econômica, social e cultural do lugar; professores oriundos do município-sede, sem vínculo maior com a comunidade. Era muito comum que os jovens, assim que ganhassem alguma instrução, abandonassem precocemente os estudos. Muitos voltavam para a lavoura ou para o trabalho doméstico.

Ao longo dos anos a composição das turmas e da própria equipe de professores acompanhou a evolução do povoado. Com a pavimentação da rodovia de acesso ao povoado em 1982, chegada da eletricidade em 1985, da telefonia fixa em 2001 e do celular em 2005, a internet a cabo em 2010, e o incremento da vocação turística da vila, um número maior de pessoas tem se mudado para o lugar em busca de outra qualidade de vida. Atualmente as turmas e a própria equipe apresentam uma composição mista entre aqueles nascidos na região e os que advêm de centros urbanos. O crescimento econômico e social fez com que a relação dos alunos com a escola fosse ganhando cada vez mais importância, pois se tornou necessário uma melhoria da instrução em função das novas possibilidades de trabalho que surgiram.

Todos os anos, há alunos da escola que conquistam vagas em universidades, muitas vezes públicas. Desde 1999 se desenvolvem projetos de educação ambiental, com ênfase na preservação dos mananciais de água e monitoramento

florestal, em ações realizadas na comunidade por alunos e professores. Esses projetos são de grande importância uma vez que estamos falando de uma região que é produtora de águas. Os rios que por ali passam alimentam, mais abaixo da serra e próximo ao mar uma série de cidades com relevância econômica para o estado. A importância dos projetos ambientais realizados pela escola fez com que a Associação de Apoio à Escola do Colégio conquistasse um assento no Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio \*\*\*. A partir desses projetos o colégio também desenvolveu importantes parcerias com universidades. Assim foi possível construir o laboratório de ciências na escola, permitindo realizar, há vários anos, cursos de férias dedicados à análise de alimentos.

A transição econômica, social e cultural que o povoado vem sofrendo altera a relação da população com a própria terra. Os jovens fazem planos de migrar para a cidade onde existem mais oportunidades de trabalho; a agricultura familiar típica não é atrativa se comparada a outras possibilidades de renda como o aluguel e a venda de casas; a expansão urbana crescente necessita de constante vigilância por parte dos organismos responsáveis.

Foi nesse contexto que em 2012, junto com outro professor do Colégio Estadual, apresentamos um projeto de cinema na escola para uma chamada da Faculdade de Educação da Universidade produzida pelo Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. O edital abria uma seleção de escolas públicas com a intenção de criar escolas de cinema e cineclubes no ensino fundamental. Dos inúmeros projetos inscritos, foram escolhidos 15 para a realização de um curso intensivo em janeiro. Cada escola podia participar com dois professores/as ou um professor/a e um funcionário técnico ou diretivo. Após esse curso inicial tivemos a oportunidade de sermos selecionados então, como uma das quatro escolas de todo o estado a receber equipamentos, formação para implantar uma Escola de Cinema dentro de uma escola pública e um cineclube aberto à comunidade. Para tanto nossa escola ganhou uma riquíssima coleção de DVDs com cerca de 1000 títulos. Iniciamos então, um curso de Aperfeiçoamento, quinzenal aos sábados, que foi concluído em dezembro.

Os encontros de formação duravam dias inteiros. Durante a fase intensiva do curso dois professores ficaram responsáveis pela programação, pautada pelo consultor internacional do projeto. Na segunda parte, foram diferentes profissionais e pesquisadores das áreas de cinema: cineastas, professores, técnicos e preservadores das áreas de arquivo que produziam conhecimentos para uma turma de cerca de 20 professores e pesquisadores. Muitas vezes, após o término da aula, continuávamos nossas conversas em algum outro local, um bar ou restaurante. Havia entre todos nós uma atmosfera de intensidade e vontade na busca por maneiras diferentes de pensar e estar na escola. Em 2013 as atividades nas quatro escolas finalistas foram supervisionadas in loco por uma pesquisadora e cineasta. Tivemos ainda o privilégio de ter dois encontros presenciais com o consultor internacional que viu e comentou vários dos exercícios que havíamos feito no curso de formação e na visita seguinte, os exercícios produzidos pelos nossos estudantes.

Criamos assim a Escola de Cinema. Essa experiência foi para nós reveladora do que, gradativamente, víamos nascer. Uma maneira diferenciada de estarmos juntos. Ficamos surpresos com a maneira como os alunos respondiam aos filmes que viam, e como eles imprimiam uma marca na hora de realizar os exercícios audiovisuais. Fazer pequenos filmes também deixava pegadas visíveis na hora de ver e comentar outros filmes. Participaram também de festivais nacionais e internacionais de cinema com filmes feitos por crianças e jovens. Nesses momentos de compartilhamento, ampliaram possibilidades de criação e reflexão, não só sobre os filmes que conceberam, mas também sobre o alcance disso e sobre o que viam de outras escolas e alunos.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (2017, p. 5) afirmam – lembrando Foucault – que “escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido”. E da mesma forma “Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”.

Assim para iniciar uma pesquisa sobre o que pode encontrar da Arte e do Cinema com a Escola, escolhi recorrer aos próprios estudantes, indagando que definissem para mim, como se fossem autores de um abecedário, o que é uma escola. Nesse sentido o abecedário foi um dispositivo pensado para colocar os estudantes propositalmente numa situação onde se confia na igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002) havendo uma autoria que vem da sua experiência pessoal, gerando uma construção heterogênea de significados.

As definições, que encontram-se no início desse texto como epígrafe, foram feitas por três estudantes. Meu propósito é criar diálogos entre elas e os autores de referência observando como conversam. A escolha de começar do tema “escola” me parece fundamental como ponto de partida. É nesse território, com todos os seus desenhos, funcionamentos e currículos ocultos que quero pensar a existência da Arte e do Cinema.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) em seu livro Em defesa da escola elaboram uma estratégia para, num mundo onde a escola cada vez mais é questionada ou invadida por interesses vários que negam a sua finalidade, buscar destrinchar quais são verdadeiramente as suas funções. Sua questão principal consiste em responder a pergunta: “o que é a escola e o que é o escolar”? A palavra “escolar” segundo os próprios autores (p.25) vem do grego skholé que significa tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino. O centro de toda a argumentação de Masschelein e Simons centra-se nesse conceito de “tempo livre” que está presente na própria etimologia de “escolar”. O tempo livre é o tempo desinteressado de qualquer instrumentalização ou “adiado”, “postergado” dessa instrumentalização (“estudar para ser alguém na vida”, “estudar para ter um futuro”, “estudar para ter um bom trabalho”) e deve ser usufruído na escola como tempo dedicado para que o aluno se abra para um encontro com o mundo e com o conhecimento – o “ensino” – ampliando horizontes.

Das oito operações por eles destacadas – suspensão, profanação, atenção/mundo, tecnologia, igualdade, amor, preparação, responsabilidade pedagógica – vamos nos concentrar em cinco nas quais acreditamos se relacionarem mais diretamente com o que estamos pesquisando, e com o que os próprios estudantes trazem nos conceitos de escola. Exatamente por isso vamos discorrer sobre elas aqui, não na ordem que são apresentadas pelos seus autores, mas de acordo com uma coerência que nos é trazida pelas conexões produzidas pelo pensamento dos estudantes sobre os conceitos que fizeram de escola.

A terceira das questões sobre o que é o escolar é uma questão de atenção e de mundo. Basicamente eles descrevem essa função como criar o inter-esse que é diferente da motivação. A motivação envolve uma atração particular e pessoal ao passo que inter-esse – propositalmente com hífen para ressaltar o caráter de troca ou compartilhamento da palavra – possui o foco no encontro com o mundo, naquilo que nos leva para fora de nós mesmos e dos nossos gostos pessoais e nos convida a ampliar limites. A existência material e/ou subjetiva do mundo “torna-se algo por si mesma porque ganha significado”. Não se torna algo porque o professor lhe impõe um significado, ou um valor sublime, ou exibe seu amplo domínio de conhecimento sobre o assunto. Mas porque se dispõe uma situação em que o professor compartilha algo que para si próprio possui significado, e tem paixão de comunicar. Esse compartilhamento amplia uma relação do aluno com o mundo. Comunicar esse algo, fazendo parecer simples a sua complexidade, e a aparente simplicidade revelar o seu significado torna-se um evento. “Pode-se formular esse evento como algo que nos faz pensar, desperta o nosso interesse, torna algo real e significativo, um assunto que importa.” (p.52).

O contato com o objeto de estudo é gatilho para um processo de formação do estudante que opera em duas vias. O objeto de estudo porta a possibilidade do encontro, revela a que veio, amplia mundos, compartilha um inter-esse; ao mesmo tempo familiariza o estudante com a possibilidade de conhecer-se interessado. O objeto de estudo faz parte da formação – que é diferente da aprendizagem [1] – porque ganha um sentido para o estudante. “(...) essa orientação diz

respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (p.48)". Uma formação que se dá de uma maneira que pode parecer natural, mas que é construída. "Isso vai acontecendo tão naturalmente que, às vezes, têm pessoas que nem vão se tocar. Mas a escola é um meio de aprendizado, é um meio de adquirir conhecimento", lembra a estudante Y. Nesse sentido Masschelein e Simons dizem que o evento formativo traz consigo outra qualidade que não tem só haver com o professor ou com a sala de aula. Essa qualidade se conecta com uma palavra que é proferida no livro quase com um pedido de permissão, tal a quantidade de associações equivocadas que lhe podem ser atribuídas: o amor. Para esses autores o amor merece uma função especial. Voltaremos a essa referência mais tarde.

A questão de atenção e de mundo exige outra questão posterior. Uma questão que torne a curiosidade e o interesse possíveis. A essa função Masschelein e Simons dão o nome de tecnologia. Não necessariamente a tecnologia da inovação. Mas a tecnologia como método, processo ou técnica desvelada das coisas simples da escola: o quadro, a carteira, o exercício, a repetição, o seminário. É como voltar ao sentido original daquilo com o qual convivemos desde a infância e compreender precisamente o seu uso para desbastar-lhe o que for desnecessário. É como perceber que o que torna essas coisas funcionais não é a sua atualidade, mas sim, um propósito. E é entender que a escola já desenvolveu ao longo dos séculos uma tecnologia que lhe é própria. Para Masschelein e Simons a sala de aula, carteira, o ditado e os problemas de matemática são uma tecnologia. A sala de aula é um espaço que neutraliza o burburinho e as desigualdades da vida lá fora e busca o foco da atenção, assim como a carteira. O ditado assim como os problemas de matemática são eventos onde um mundo é comunicado e também são jogos que permitem a solução de um desafio e contato com a sensação de "eu posso". Mais especificamente, é uma técnica que permite o próprio "ser capaz" ou que faz a experiência do "posso fazer isso/sou capaz" ser possível. Nesse sentido, não é uma técnica que o homem aplica a natureza para manipulá-la. É uma técnica habilidosa inventada pelo homem para ser aplicada ao homem, a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma por assim dizer (p.66). Realizar esse trabalho nesse espaço escola pode desenvolver um "fazer pelo amor de fazer" (p.59). Um senso de dever e amor para consigo mesmo. O compromisso que a estudante Y nos lembrou. E para isso existe um recomeçar a cada dia. Uma repetição de exercícios, treinos, métodos. O tempo livre é o tempo que é dado para que o aluno erre e recomece até ser capaz de acertar. E daí essa sensação de estabilidade, tranquilidade, segurança lembrada pela estudante Z.

A escola precisa dessa estabilidade para que com sua tecnologia "o homem exerça uma influência sobre si mesmo". No entanto é exatamente por possuir essa qualidade de constância e estabilidade, quando todo o dia podem se repetir exercícios e métodos, e "se ver as mesmas pessoas" que a escola pode se confundir com "a segunda casa". A escola cria uma noção do bem comum, do compartilhamento do que é comum. Mas a escola não é a família. Ao contrário, ela é uma das primeiras referências de aprendizado sobre o que é público. Segundo os autores, público não exatamente por ser sinônimo daquilo que é mantido pelo Estado, ou daquilo que dá acesso à esfera pública, na presença da coletividade. Público porque é na escola que nos reunimos em torno de algo que vale a pena ser tornado público como tema de uma reflexão.

(...) o foco é na arte de fazer coisas públicas e reunir pessoas como um público em torno de algo. O termo público não está se referindo às características de um espaço ou local (vazio), tampouco à qualidade de um coletivo ou um bem. Mas exprime as inter-relações entre pessoas concretas e uma certa questão" (2017, p. 206).

É a partir dessa arte do professor de convocar a atenção de um público para algo que vale a pena pensar publicamente, que a escola pode proporcionar a noção de um amor pelo mundo e pelo bem de todos. Então para separar os diferentes espaços e ao mesmo tempo amadurecer o que é público, Masschelein e Simons nos falam de duas outras operações - que a priori são necessárias para que todas as outras questões aqui mencionadas aconteçam. A suspensão e a profanação. A suspensão e a profanação são pontos centrais - juntamente com o conceito de "tempo livre" - na estratégia dos autores. Suspensão significa "tornar algo (temporariamente) inoperante, ou em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o do seu contexto normal". A escola busca colocar em inoperância nos alunos "o tempo e o espaço da família, da sociedade ou do mercado de trabalho e das leis que os presidem a esse respeito" (p. 33). A suspensão atrai os alunos para um tempo presente, um aqui e agora onde possam se libertar de um passado que pode categorizá-los como "sem capacidade", "sem talento" ou "sem habilidade". E também de um futuro para que ele se torne disponível para uma escolha. A função da suspensão é interromper no aluno um "pensamento ilusório": ou de supremo fracasso ou de midiático sucesso que o impedem de estar no presente do indicativo. Masschelein e Simons citam Daniel Pennac para descrever a tarefa da suspensão (p.35):

Os nossos "maus alunos", aqueles programados para não se tornarem nada, nunca vêm para a escola sozinhos. O que entra na sala de aula é uma cebola: várias camadas de desgosto da escola - medo, preocupação, amargura, raiva, insatisfação, renúncia furiosa - embrulhadas em torno de um passado vergonhoso, um presente sinistro, um futuro condenado. Olha, lá vêm eles, os seus corpos em processo de formação e suas famílias nas mochilas. A aula não pode realmente começar até que a carga tenha sido colocada no chão e a cebola descascada. É difícil de explicar, mas apenas um olhar, uma observação gentil, uma palavra clara e firme de um adulto atencioso, muitas vezes, é o suficiente para dissolver esses desgostos, clarear essas mentes e colocar essas crianças confortavelmente, no presente do indicativo. Naturalmente, os benefícios são temporários; a cebola assentará de volta suas camadas fora da sala de aula, e nós teremos que começar tudo de novo amanhã. Mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer.

Pennac nos lembra que a suspensão não é tarefa fácil. Ela recomeça diariamente. Na verdade recomeça nos professores e nos alunos. Em todos nós, todos os dias, se quisermos viver uma vida onde estejamos no presente, e possamos fazer nossas escolhas libertas de crenças semeadas num passado ou de um pré-julgamento de um futuro. A suspensão segue um princípio de *epochè*: busca interromper respostas condicionadas para que emergja o que ainda não se conhece. No entanto a própria estudante X define a escola como o eterno ciclo da repetição: "É como a nossa segunda casa. A gente vê as mesmas pessoas, todos os dias, a gente passa horas ali, todos os dias". Embora a escola foque nesse berço de estabilidade para suspender o tempo e os outros espaços, essa suspensão não é uma garantia por si só. Às vezes parece que a escola, na necessidade da suspensão diária recomeçada, transforma-a em simples repetição.

Não podemos negar que a tarefa de recomeçar como Sísifo todos os dias é árdua. A suprema estabilidade pode esconder a instabilidade que lhe é inerente, uma vez que "O vínculo da escola com a fragilidade da experiência e a transmissão humana é profundo e múltiplo, e talvez seja parte do que se procura negar ou esconder atrás do mito de sua plenitude e estabilidade" (DUSSEL, 2017, p.96). Em outras palavras, a experiência humana e sua transmissão são sempre incompletas perante a complexidade do que é viver. E a complexidade do que é viver está dentro e fora da escola.

Recorro novamente a Bergala para pensar desde um outro ponto de vista a suspensão e a escola. Quando o Ministro da Cultura da França, Jack Lang, o convocou para participar de um pequeno grupo de conselheiros para desenvolver um projeto de educação artística e de ação cultural na Educação, ele partia da hipótese de que a arte na escola era um encontro com a alteridade. A arte deveria entrar na escola como um elemento outro - como alma selvagem que obedecesse a outros procedimentos e métodos, ligeiramente perturbadores na escola de "seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais (2008, p.30)". Jack Lang e Bergala consideravam que a arte deveria produzir a experiência do ponto de vista do artista e não do ensino, do encontro (contato) e não do saber. Parafraseando a Jean Luc Godard, ele afirma: "O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção (p.31)".

Por essa hipótese a Arte operaria na escola sendo a sua própria suspensão.

A Arte na escola coloca “entre parênteses” a tecnologia escolar: o quadro negro, a carteira, o ditado e até a sala de aula. Desenvolvem-se outros mecanismos para focar a atenção. Trabalha-se a atenção através dos sentidos de maneira multidirecional, precisando do contato com o corpo para desenvolvê-la. Os problemas têm mais de uma solução, as perguntas, mais de uma resposta. A cognição não se mede necessariamente pela habilidade de usar as palavras ou os números. Na Arte a atenção ao mundo pede a observação (de si) do mundo e a avaliação de um trabalho é medida pela nossa satisfação e entrega ao processo e ao compartilhamento. Eisner denominou essas formas diferentes de pensar, proporcionadas pela Arte, formas qualitativas de inteligência (2008, p. 5-17).

Quando Bergala elaborou o projeto de cinema na chamada Missão Francesa, determinou que ele fosse feito em cada escola sempre por uma dupla: um cineasta (artista experiente e não um professor de cinema) e qualquer professor da escola que tivesse interesse em participar do projeto. Estabelecia-se assim uma tríade: cineasta-docente-alunos, e todos aprenderiam com todos. O cineasta aprenderia sobre a escola e o seu funcionamento; o docente, sobre o cinema; e os alunos, sobre o cinema e sobre como olhar a escola e o mundo através dele; e o cineasta e o docente aprenderiam com os alunos sobre o imponderável das respostas que advém de um processo criativo. A ideia era que novas relações de formação se estabelecessem entre todos. Isso nos leva à próxima questão estabelecida por Masschelein e Simons sobre o que é o escolar: a profanação.

A profanação tem o sentido de libertar o conhecimento do caráter com o qual ele é utilizado no mundo, para que ele possa ser experimentado pelos alunos em suas diversas partes como um mecânico que desmonta um motor. Desligar o objeto de estudo do seu uso habitual, para que ele ganhe outros significados para além do seu uso comum e tornar-se um bem público. Tornar-se disponível para um uso livre e novo, dando a oportunidade para que a nova geração presente na escola encontre nele o seu significado e também reassignifique a si mesma nesse processo, assumindo o seu papel. Quando o cinema entra na escola no projeto de Alain Bergala exige de todos os envolvidos uma dose de profanação. O cineasta ao entrar na escola profana esse espaço mobilizando relações de criação e alteridade. O professor profana o cinema ao experimentá-lo, partindo do princípio de uma igualdade inicial de inteligências em que ele se torna um criador aprendiz junto com os seus alunos. E o cinema torna-se reassignificado pelas condições nas quais ele mesmo é vivenciado na escola. Essas condições – espaços, tempos e propósitos – não são as mesmas do cinema profissional. O cinema é profanado porque acompanha aqui o tempo do aluno de familiarizar-se com o seu processo, com suas funções e procedimentos. Os horários, espaços, equipamentos: tudo está por ser descoberto, ampliado, digerido parte por parte. O fim último é o encontro com o mundo através da tela de projeção ou do display da câmera.

Penso se, a partir dessa ideia, não é possível imaginar que a Arte e o Cinema – como alteridade ao regime da própria escola – não seriam o seu equilíbrio: a semente pela qual as frestas de instabilidade se tornariam possibilidade de reinvenção desse espaço. Não seria a Arte e o Cinema a possibilidade e o lugar mesmo por onde poderíamos mirar novas formas da escola lidar com os desafios desse tempo? Não seria através da Arte e do Cinema que poderíamos entender como compreender o que é o escolar em sintonia com as diferenças de tempo, lugar e pessoas das distintas regiões em que diferentes escolas enfrentam desafios diversos?

Maximiliano López através do filme Teoria da Escola (Brasil, 2016), suspende momentaneamente as palavras, na busca de compreender o que é o escolar simplesmente olhando para diferentes cenas e espaços de uma escola em Juiz de Fora. Afirma que buscou a ausência de palavras para que predominasse o silêncio e certa gentileza (LÓPEZ, 2017, p. 226) de uma presença sem julgamento.

“Entender” no sentido de *in-tendere*, quer dizer tender para o interior de algo, e atender no sentido de *a-tender*, significa ficar na presença de algo, na sua proximidade, cuidando-o, mantendo-o em mente, como quando se atende a um doente ou a um jardim. Quisemos então olhar a escola vagarosamente e em silêncio e, por que não dizê-lo com certa gentileza. Jamais pensamos em selecionar as imagens de modo a apresentar uma imagem favorável de escola. Jamais tentamos usar as imagens como palavras, para construir um novo discurso a cerca dela. Não se trata disso. A gentileza a qual me refiro está no próprio olhar, no cuidado com o qual se olha. Pois só se dá tempo e atenção àquilo que se ama de algum modo.

Esse dizer nos leva à última das questões que provoca a combustão de todas as outras, a possibilidade mesmo de torná-las vivas e operantes: o amor. O amor expressa-se em modos de falar e escutar, no amor pelo assunto, no desejo de compartilhá-lo, na generosidade de repetidas vezes renovar as chances de ampliar e aprender; na forma como uma pessoa é uma extensão da matéria com a qual trabalha; na inspiração pelos detalhes; na capacidade de gerar e ampliar interesses. O amor aponta para um grupo de alunos – que a princípio não tem nada em comum – a possibilidade de se tornarem uma comunidade pela descoberta do compartilhamento e da possibilidade de renovar o mundo. Mas, sobretudo, o amor é uma questão de “presença no presente” sem a qual nenhuma questão ou estratégia ganha significado. E mais uma vez Masschelein e Simons recorrem a Pennac (p. 78):

Se eu quero toda a sua atenção [dos alunos], tenho de ajudá-los a se ajustarem dentro da minha aula. Como fazer isso? É algo que se aprende principalmente no trabalho, ao longo de muitos anos. Mas uma coisa é certa: para os meus alunos estarem presentes, eu tenho que estar presente para toda classe e para cada indivíduo que nela está, e também tenho que estar presente na minha matéria, física, intelectual e mentalmente, durante os 55 minutos que durar a minha aula.

Pensar o escolar e atendê-lo, no sentido de *intendere* e *atendere*, torna-se então, por parte do professor um exercício de presença ativa. De atenção interna conectada a uma gentil atenção externa. Um contato. Película protetora que permite uma suspensão de certos modos de ver e atender para que a reinvenção da escola em tempos totalitários aconteça.

[1] Para a Masschelein e Simons a “formação” refere-se à transformação do eu. Um eu condicionado ao desânimo ou a falta de interesse é “colocado entre parênteses” para que um novo eu tome forma numa relação com o mundo. Refere-se à possibilidade de sair de si mesmo ou transcender a si mesmo. Já a “aprendizagem” refere-se à continuidade de um eu já existente, à mera aquisição de competências e envolve o desenvolvimento da identidade. Entendemos, no entanto que o conceito de “aprendizagem” abordado pelos autores em nada tem haver com o conceito de “aprendizagem inventiva” por nós aqui já abordado, uma vez que Kastrup fala de uma aprendizagem que busca justamente a transcendência da recongnição.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, Alain. A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ. 2008.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.) Elogio da Escola. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica,

p. 87-111, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

EISNER, Elliot W. O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? In: Currículo sem fronteiras. V.8, n. 2, pp. 5-17, jul/2008.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. In : Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. KASTRUP, Virginia. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, V; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.) Políticas de Cognição, Porto Alegre: Sulinas, p. 95-110, 2015. 186

\_\_\_\_\_ A Aprendizagem da atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, V; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.) Políticas de Cognição, Porto Alegre: Sulinas, p. 95-110, 2015.

\_\_\_\_\_ A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. Psicologia & Sociedade, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004. KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E.; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Org). Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, p. 1541, 2014.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: Fractal, Revista de Psicologia. v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/agosto 2013.

KOHAN, Walter; LARROSA. Apresentação da Coleção. In: LARROSA, Jorge (Org.) Elogio da Escola. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da Escola. In: LARROSA, Jorge (Org.) Elogio da Escola. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 225-233, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 237 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 174 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The language of the school: alienating or emancipating? In: KOHAN, W.; LOPES, S.; MARTINS, F. (Org.). O ato de educar numa língua ainda por ser escrita. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p.291-300.