

# 'Práticas Teorias' de docentes em formação na crítica a clichês presentes em filmes 'sobre professores'

Rebeca Silva Rosa Brandão

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Nilda Guimarães Alves

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Alessandra Nunes Caldas

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

## Resumo

A pesquisa que acabamos de concluir (2012-2017), com financiamento do CNPq, FAPERJ e da UERJ, se desenvolveu em cineclubes criados em municípios diversos do Rio de Janeiro com professores em serviço e em formação em cursos de licenciaturas. O texto pensa esta experiência: a prática de 'conversas' em um componente curricular central na formação de professores – PPP, Pesquisa e Prática Pedagógica – acerca de práticas de professores em filmes que os mostram em suas experiências '*dentrofora*' das escolas. Trabalhando com a ideia de clichês, em Deleuze, mostramos como nessas 'conversas' essas práticas-clichês passam de apoio integral ao que faz o "professor-herói" – em especial em filmes americanos – ao desenvolvimento de um pensamento mais complexo sobre o que foi '*vistoouvido*' com os filmes. As 'conversas' que articulamos acerca dessas '*prácticasteorias*' se dão em torno das ideias de Certeau sobre as práticas nos cotidianos, por um lado, nas aproximações que faz de Foucault com Bourdieu, deles se distanciando, e por outro lado, das aproximações de suas ideias com as de Vernant e D  tienne.

**Palavras-Chave:** 'Prácticasteorias'. Redes educativas. Mundos culturais. Cinema e cotidianos curriculares.

# PRACTICE THEORIES OF TEACHERS IN TRAINING IN THE CRITICISM CLICHES PRESENT IN FILMS 'ABOUT TEACHERS'

## ABSTRACT

*The research we have just completed (2012-2017), with funding from CNPq, FAPERJ and UERJ, has developed in cineclubes created in several cities of Rio de Janeiro with teachers in service and training in undergraduate courses. The text thinks of this experience: the practice of 'conversations' in a central curricular component in teacher training – PPP, Research and Pedagogical Practice – about teacher practices in films that show them in their experiences 'inside' of schools. Working on the idea of clichés, in Deleuze, we show how in these 'conversations' these clichés practices move from integral support to what makes the "teacher-hero" – especially in American films – the development of a more complex thinking about what was 'watched' on the movies. The 'conversations' that we articulate about these 'practical theories' are based on the ideas of Certeau on the practices in the daily ones, on the one hand, in the approximations that makes of Foucault with Bourdieu, of them distancing themselves, and on the other hand, of the approximations of his ideas with those of Vernant and D  tienne.*

**KEY WORDS:** *Practical theories. Educational networks. Cultural worlds. Cinema and daily curriculum.*

# “PRÁCTICASTEORÍAS” DE DOCENTES EN FORMACIÓN EN LA CRÍTICA A CLICHÉS PRESENTES EN PELÍCULAS “SOBRE PROFESORES”

## RESUMEN

*La investigación que acabamos de concluir (2012-2017), con financiamiento de las agencias CNPq, FAPERJ y de la UERJ, se desarrolló en cineclubes creados en diversas municipalidades de la provincia de Río de Janeiro, con profesores em servicio y em formación de cursos de licenciatura. El texto piensa esta experiencia: la práctica de “conversaciones” en un componente curricular central en la formación de profesores – IPP, Investigación y Práctica Pedagógica – acerca de prácticas de profesores en películas que muestran sus experiencias “dentrofuera” de las escuelas. Trabajando con la idea de clichés, en Deleuze, mostrando como en estas “conversaciones” estas prácticas-clichés pasan de apoyo integral a lo que hace el “profesor-héroe” – en especial en películas americanas – al desarrollo de un pensamiento más complejo sobre lo que fue “vistoído” con las películas. Las “conversaciones” que articulamos acerca de estas “prácticasteorías” se dan en torno de las ideas de Certeau sobre las prácticas en los cotidianos, por un lado, en las aproximaciones que hace de Foucault con Bourdieu, distanciándo-se de ellos, y por otro lado, de las aproximaciones de sus ideas con las de Vernant y D tienne.*

**PALABRAS CLAVE:** “Prácticasteorías”. Redes educativas. Mundos culturales. Cine y cotidianos curriculares.

# PRATIQUESTHÉORIES D'ENSEIGNANTS EN FORMATION DANS LA CRITIQUE DE CLICHÉS PRÉSENTS DANS DES FILMS SUR LES ENSEIGNANTS

## RÉSUMÉ

*La recherche que nous venons de terminer (2012-2017), avec le soutien financier du CNPq, de la FAPERJ et de l'UERJ, s'est déroulée dans des cinéclubs créés dans diverses communes de l'État de Rio de Janeiro pour y accueillir des enseignants en exercice et en formation. Ce texte veut ainsi penser cette expérience et montrer la pratique du dialogue et de la conversation comme une composante curriculaire centrale dans la formation des maîtres – RPP, Recherche et Pratique pédagogique –, et ce par l'entremise de films relatant des expériences de professeurs dans hors les écoles. En nous basant sur l'idée de clichés chez Deleuze, nous chercherons à montrer comment, dans ces conversations, les pratiques-clichés de ces professeurs-héros – principalement dans le cinéma américain – font d'abord l'objet d'un soutien unanime avant que ne se développe une pensée plus complexe sur ce qui a été vu dans les films. Les débats autour de ces pratiques-théories ont été organisés sur la base des idées de Certeau sur les pratiques dans les quotidiens, avec d'un côté les rapprochements qu'il opère entre Foucault et Bourdieu tout en s'en détachant, et de l'autre, les convergences de ses idées avec celles de Vernant et Dérienne.*

**MOTS-CLÉS:** *Pratiques-théories. Réseaux éducatifs. Mondes culturels. Cinéma et quotidiens curriculaires.*

Na pesquisa que desenvolvemos – “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons” (2012-2017) e demos continuidade em “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022), com financiamentos do CNPq, FAPERJ e da UERJ – incorporamos na criação de cineclubes concebidos em alguns municípios do Rio de Janeiro, tais como Paracambi; Angra dos Reis; Friburgo; Rio de Janeiro grupos de professores em serviço e de estudantes de cursos de licenciaturas. Um destes grupos formava uma turma de PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica), do noturno, disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, na UERJ, que desenvolve-se em

quatro tempos de aula seguidos, às quartas-feiras, durante quatro semestres, do 3º ao 6º períodos.

Diferentemente dos outros cineclubes que tinham funcionamento semanal, mas com um encontro semanal para a projeção de um filme e, na semana seguinte, continuando a conversar online, via chat na plataforma Moodle com esse grupo, realizávamos as seções de cineclubes mais esparsamente, porém exclusivamente em contatos presenciais, que se davam todas as semanas. É nos encontros com este grupo que vamos nos deter neste artigo.

Do mesmo modo, se nos cineclubes incorporamos filmes extremamente variados que traziam à discussão os tantos *dentrofora* das redes educativas que formamos e nas quais nos formamos<sup>1</sup>, para as discussões neste texto trataremos, exclusivamente, as ‘conversas’ que desenvolvemos em torno dos filmes a que chamamos “sobre professores e suas *prácticasteorias*”<sup>2</sup>. Estes filmes são aqueles nos quais um professor/professora é o personagem principal vivendo situações pedagógicas diversas, mas em geral atuando em meio popular, travando contatos com estudantes em dificuldades sociais distintas.

Os filmes exibidos com esta temática no componente curricular PPP foram: “Ao mestre, com carinho” (James Clavell, Reino Unido, 1967); “O vento será tua herança” (Daniel Petrie, EUA, 1999); “O grande desafio” (Denzel Washington, EUA, 2007); “A vila” (M. NighthShyamalan, EUA, 2004); “O pequeno Nicolau” (Laurent Tirard; França, 2010). Outros filmes com personagens de professores foram, com frequência, referenciados nas ‘conversas’ pelos estudantes que conheciam diversos deles. No limite deste artigo trataremos somente dos três primeiros.

## As ‘conversas’ sobre ‘prácticasteorias’ como lócus de pesquisas: o surgimento nelas de imagens e narrativas, como “personagens conceituais”

alguns gregos contraíram, nunca saberemos como, o singular costume de conversar. Duvidaram, persuadiram, discordaram, mudaram de opinião, adiaram...Sem esses poucos gregos conversadores, a cultural ocidental é inconcebível... (Borges, 2009, p. 27)

---

1 Alguns dos temas que trabalhamos com filmes foram: diferenças/identidades raciais e de gênero; as políticas governamentais; vivências com os fluxos culturais de movimentos populacionais (as diásporas); as múltiplas mídias; os movimentos em suas reivindicações por escolas etc.

2 Na corrente de pesquisa em que nos vinculamos usamos estes termos assim grafados para indicar que precisamos ir além dos processos de dicotomização com que foram trabalhados por necessidades da criação das ciências, na Modernidade. A dicotomização tem significado limites.

Pertencemos a uma corrente de pesquisas a que chamamos “nos/dos/com os cotidianos” que dedica-se, há muito, a estudar as práticas tais como acontecem nas redes educativas cotidianas que todos formamos e nas quais nos formamos, em especial, nos processos curriculares dos múltiplos espaçostempos escolares. Essas pesquisas só puderam se desenvolver porque fomos percebendo alguns processos nesses cotidianos: o primeiro deles é o de que conversa-se muito nesses espaçostempos. Descobrimos que essas ‘conversas’ se caracterizam como nosso lócus de pesquisa, compartilhando posições trazidas de inúmeros campos do conhecimento humano: do cinema com Coutinho (1997); da literatura com Borges (2009); da biologia com Maturana (2001); da sociologia com Elias (1994); da etnografia com Gonçalves e Head (2009); da antropologia com Augé (1997); e alguns outros, Larrosa (1999) em especial. A essa compreensão juntou-se ainda uma outra nos processos vividos nas pesquisas que realizávamos: essas práticas, realizadas nesses tão diversos espaçostempos, vinham prenhes de ‘teorias’ aprendidas em diferentes processos dentro das redes educativas, mostrando-nos que o modo de criação de conhecimentos nos cotidianos – tanto quanto nos processos científicos – exige também a criação de significações para o que se cria; por isto passamos a dizer prácticateorias e conhecimentossignificações. Nesse modo de pensar, a ajuda de Maturana (2001) com os modos como compreende e interpreta os “mundos científicos” foi de grande valia. Desse modo, compreendemos também que os cotidianos eram espaçostempos de intensa criação de conhecimentossignificações que podíamos dizer serem ‘vitais’ à sobrevivência física e social dos seres humanos. Enfatizamos: nesses espaçostempos, naquilo que neles os seres humanos criam, não existem, somente, equívocos que podem ser superados pelos conhecimentossignificações “verdadeiros”, os das ciências. O que aí se cria tem sentido para a existência – e mesmo a sobrevivência – dos seres humanos. Isso se passa em qualquer dos espaçostempos cotidianos e, portanto, também nos espaçostempos escolares nos processos curriculares que aí desenvolvem-se.

Por isso mesmo, chegamos a entender que esses processos de “conversas” e todo o material que delas resultava em narrativas – sons de todos os tipos – e imagens formavam nossos intercessores principais de pesquisa: estavam funcionando como “personagens conceituais”<sup>3</sup>, como aprendemos com Deleuze e Guattari (1992), já que permaneciam, por muito tempo conosco, para que pudéssemos pensar e articular ideias, formando os conhecimentossignificações possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvíamos.

Assim, fomos percebendo que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas

---

3 Nas pesquisas com os cotidianos consideramos as imagens, os sons e as narrativas como “personagens conceituais”, conceito criado por Deleuze e Guattari para indicar que precisamos do “outro” para desenvolver ideais, teorias, criar conceitos. (Deleuze & Guattari, 1992).

(e os sons de diversos tipos) e as imagens invocadas e trazidas, de diferentes modos e com múltiplas apresentações, nas ‘conversas’ que desenvolvíamos com os praticantespensantes<sup>4</sup> dos espaçostempos que pesquisávamos eram “personagens conceituais”. Com eles, então, conversamos longo tempo e fomos formulando modos de fazerpensar nas pesquisas que desenvolvemos.

Na presente pesquisa, as imagens e os sons dos filmes que vemos, com as “conversas” que desenvolvemos com os praticantespensantes nos cineclubes, que nos trazem memórias de tantos processos curriculares vividos e levantam possibilidades de outros tantos a viver, vêm se comportando como nossos “personagens conceituais”. Com essas ‘conversas’ vamos podendo perceber que muitos clichês referentes às práticasteorias pedagógicas existentes nos filmes vistos, comentados e analisados, são questionados pela existência de tantas outras práticasteorias nas tantas circunstâncias dos processos pedagógicos vividos.

## **Conversando sobre as práticas-clichês de professores em filmes: imagens que atravessam clichês**

A imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê. Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir: a importância de se tornar visionário ou vidente.

(Deleuze, 2005, p.32)

Nos filmes referidos, vistos e sobre os quais estabelecemos ‘conversas’, há ênfase significativa – decidida, é claro, por roteiristas, diretores e produtores – para as práticas de professores que ‘acreditando’ em suas ações conseguem modificar atitudes dos estudantes com os quais atuam, mesmo que na contramão de diretores de escolas, autoridades diversas e, mesmo outros colegas de trabalho e, mais ainda, contra o meio ‘desorganizado/desestruturado/carente’ em que esses estudantes vivem.

Desse modo, esses personagens de professores – suas práticasteorias – caem, facilmente, na condição de clichês na medida em que os esquemas sensório-motores mobilizados pelos filmes fazem seus espectadores caírem em ideias hegemônicas sobre “ao que cabe aos professores fazerem, em quaisquer circunstâncias e mesmo contra elas”. Reafirmam, portanto, ideias correntes em várias disciplinas nos cursos de

---

4 Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente ‘praticantes’, mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam conhecimentos e significações, permanentemente, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

formação, em documentos oficiais e até em falas cotidianas de docentes que nestas disciplinas e por estes documentos são também formados (Autor, 2010). Desse modo, induzem-nos a criar expectativas no desenrolar das histórias apresentadas, sabendo até como elas “vão acabar”.

Assim, em “Ao Mestre, com carinho” conhecemos o professor Mark Thackeray (interpretado por Sidney Poitier) que, em meio aos problemas existentes na escola denunciados pela trama – como a falta de estrutura física ou como a indisciplina entre os estudantes – contornou problemas que jovens presentes na sala de aula vivenciavam em suas vidas pessoais através de “táticas” de que lançou mão em conformidade com a ocasião<sup>5</sup>. Tudo isto sem ter formação alguma para o magistério, já que era engenheiro formado na Guiana Inglesa e que se deslocara para Londres para conseguir algum emprego. O único que consegue é o de professor em uma escola que atendia os filhos dos operários que trabalhavam nas docas dessa cidade. Assim, mesmo sem formação, consegue propor processos que são os esperados para que ‘as transformações’ dos estudantes aconteçam. Sua personalidade, que é marcada por encarar os desafios que a vida cotidiana escolar lhe impõe, é um fio que se entrelaça com pelo menos mais dois personagens de professores que compuseram a trama da conversa que tecemos com os estudantes da PPP.

Em “O vento será tua herança” o professor Bertram Cates (representado por Tom Everett Scott) desafia as autoridades locais ao infringir uma lei estadual que proibia o ensino da “Teoria da Evolução de Darwin” e, mesmo quando é oferecida a ele a oportunidade de ‘voltar atrás’ em suas ações, permanece discutindo seus direitos de ensinar o que acredita ser necessário a seus estudantes. Seu destino é selado pela sentença que o proíbe de lecionar.

Denzel Washington dirige “O grande desafio” e interpreta Melvin Thompson, professor amante da oratória que, mesmo sofrendo perseguição política, incentiva e forma estudantes negros e negras, em um contexto extremamente racista, para participar de debates em instituições universitárias elitizadas, nos quais discutiam, por exemplo, temas como o direito de negros e negras estudarem em qualquer universidade americana.

Se lembrarmos, até aqui a ‘personalidade’ desses professores – o papel designado para eles em cada filme, ou mais corretamente, as práticas teóricas a eles creditadas pelo roteirista e afirmadas pelo diretor do filme – são “baseados em fatos reais”, com todas as implicações presentes entre as noções de “realidade” e “ficção” que sabemos existir.

“Ao Mestre, com carinho” é fruto de uma autobiografia de Edward Ricardo Braithwaite, engenheiro negro nascido na Guiana Inglesa que migra para Londres

---

5 Tática para Certeau é como “a ação calculada que é determinada pela ausência de um ‘próprio’.[...] A tática não tem lugar senão o do outro. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (Certeau, 1994, p. 100).



no início da década de sessenta do século XX em busca de emprego e que encontra a oportunidade de trabalhar na carreira docente, na qual envolve-se.

Já o caso conhecido como “O Julgamento do Macaco” também ocorreu nos EUA, na cidade de Dayton, Tennessee, no ano de 1925, e foi retratado no filme “O vento será tua herança”, no qual o professor John Thomas Scope (que inspirou o personagem Bertram Cates) aceitou a oferta publicada em um jornal de George W. Rappelyea, um renomado advogado (que inspira o personagem Henry Drumom) que defendia a teoria evolucionista em oposição à teoria criacionista ensinadas nas escolas. Esta oferta serviria para combater a tendência dos estados do sul dos EUA pelo ensino dessa teoria criacionista o que era respaldado com força de lei<sup>6</sup>.

Em “O grande desafio” a figura principal foi originada de Melvin Thompson, professor e poeta que lecionou no Wiley College, localizado no Texas, e ‘treinou’ uma equipe de debates que derrotaria a Universidade do Sul da Califórnia, que na trama do filme é apresentada como sendo Harvard. Essa história foi publicada por Tony Scherman na edição de primavera da revista “American Legacy”. O grupo de debates do professor Melvin Thompson que, durante quinze anos perdeu apenas um debate entre setenta e cinco em que participou e cujo movimento fazia parte do engajamento da Wiley College na luta por direitos civis americanos contra a segregação racial em instalações públicas de todo tipo, inclusive nas dedicadas à Educação.

Dessa maneira, nesses filmes e em tantos outros, as práticas teóricas da ‘realidade’ passam à ficção com agilidade e alguma facilidade. Como este é movimento comum a tantos filmes vistos nos meios mais populares de comunicação, com destaque para a televisão, não precisávamos de ficha técnica de filmes para saber que as situações vivenciadas na PPP – com as ‘conversas’ que desenvolvíamos depois da projeção dos filmes – eram completamente possíveis de já terem sido vistas em outros filmes por inúmeros docentes e discentes, entre os quais aqueles com quem ‘conversávamos’ então. As práticas teóricas desenvolvidas nos filmes eram conhecidas de todos eles, sejam porque tinham sido mostradas como modelos curriculares a desenvolver, ou porque tinham sido incorporadas aqui e ali a como professores ‘deviam’ conduzir-se.

Assim, as ‘conversas’ permitiam também discutirmos sobre tantas formações anteriores que esses estudantes/professores tinham recebido antes, em torno de filmes que tinham sido projetados em salas de aula, em “treinamentos” promovidos por secretarias de educação, em cursos de extensão que tinham feito. Basta lembrar, aqui, um deles que fez enorme furor, anos seguidos, nesses espaços e tempos: “Sociedade dos poetas mortos” (Direção: Peter Weir, 1989, EUA).

No entanto, percebemos que grande parte dos filmes apresentavam esquemas sensorio-motores similares. Os filmes iniciam com o professor/personagem principal

6 O assunto está em voga no país e é projeto de lei do deputado Marco Feliciano. Link: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=AA64AB8002AD384C533AEAB05ADF2B7D.proposicoesWeb1?codteor=1286780&filename=PL+8099/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AA64AB8002AD384C533AEAB05ADF2B7D.proposicoesWeb1?codteor=1286780&filename=PL+8099/2014)>.

se deparando com uma situação crítica. No desenrolar do filme/da trama, a situação deflagrada é, de alguma forma, contornada ou superada pelo próprio empenho daquele professor, que consegue resolver seus problemas sozinho ou quase com nenhum auxílio de uma equipe de direção ou do governo. Essa situação é um pouco diferente no filme “O vento será sua herança”, na qual o professor recebe a ajuda de um advogado que luta contra o ensino do criacionismo nas escolas, como já dissemos. Mas, também neste filme, as decisões cruciais são do professor.

Esse modo de ‘apresentar’ as práticas teóricas dos professores decidido pelos roteiristas/diretores dos filmes instigou nossas ‘conversas’ com todo o grupo de praticantes pensantes daquele cineclube, como aconteceria em todos os que realizamos. Que imagem de professor, então, era projetada ou almejada? Na perspectiva desses realizadores dos filmes, o professor deveria ser missionário ou herói? Até que ponto essas ‘marcas’ estavam em nós, levando-nos a certas práticas teóricas em processos curriculares cotidianos? Negar suas próprias necessidades, sua vida pessoal, inclusive uma remuneração digna em prol dos estudantes ou mesmo de uma causa política e social – é isto o possível e necessário? A partir do que vimos no filme “Ao Mestre, com carinho”, por exemplo, surgiu o seguinte diálogo dentro da ‘conversa’ que estabelecemos entre participantes da PPP:

Carlos: (Vendo o filme) eu achei que nada mudou.

(risos de toda a turma)

Érika: Na verdade essa é uma das primeiras percepções do filme, mas vem muito de encontro àquilo que sempre falamos no início das aulas: de que temos o discurso de que antigamente era melhor, e será que antigamente era melhor?

Rebeca: É um filme que trás uma escola com um método dito tradicional, que inclui até agressões físicas. Pois é um momento em que isso está sendo discutido e é um período de transição, nesse aspecto.

Érika: A sala dos professores é que achei muito parecida com as nossas salas de professores das escolas, pois tem aquelas professoras que tentam te por pra frente, mas sempre tem um professor mais pessimista.

A gente também não pode achar que vamos chegar, resolver o problema e todo mundo vai ser feliz. Esse é um filme sobre o professor “herói” [...] e o mesmo discurso que produz esse professor herói, produz o professor fracassado, pois (com todas as aspas que essa frase merece) “se você como professor fracassou, se você não ganhou a turma” a culpa é (sua) [...] E isso exclui tudo que envolve a educação, como se tudo dependesse exclusivamente do professor. Então, eu acho que temos que ter um pé atrás com esse professor herói que vai chegar e resolver todos os problemas.

Assim, em relação às *prácticasteorias* de docentes, nas conversas que se seguiam aos filmes foi possível perceber tanto os clichês que se repetiam de um filme a outro, como as possibilidades que as imagens vistas nos davam de romper com eles e entender de modo mais articulado o que era mostrado e sentido com o filme com outras situações vividas e sentidas.

Desse jeito, no contato com tais imagens e sons percebemos os “clichês” em que se baseiam a quase totalidade desses filmes, criamos, também, juntos, as possibilidades de ir além das situações mostradas. Percebemos, desta maneira que as imagens que criam a crença no “professor herói” são potentes para provocar em nós o pensamento, criar dúvidas, possibilitar divergências, dentro do que criamos em *conhecimentossignificações* em nossas redes educativas. Deleuze(2005) nos indica esses processos dizendo que:

nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês (p. 31).

Na análise que Deleuze faz dos filmes neo-realistas questiona cineastas que lançam mão de tomadas fixas e naturezas mortas para combater o clichê, dizendo que eles estariam combatendo em seu mesmo terreno e criando, assim, outros clichês. Desta forma, Deleuze nos coloca um desafio:

não basta, de certo, para vencer, parodiar o clichê, nem mesmo fazer buracos neles ou esvaziá-lo. Não basta perturbar as ligações sensório-motoras. É preciso juntar, à imagem ótico-sonora, formas imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital (grifo nosso) (Deleuze, 2005, p. 33).

## **Em busca de uma ‘intuição vital’: narrativas e personagens conceituais**

Não basta, para Deleuze, criar outros clichês para combater um clichê primeiro. O que fazer, então, considerando que esta é a ‘sociedade dos clichês’, segundo este autor? Isto significa que em meio a tantos clichês são precisos impulsos que nos levem a algo diferente, mostrando as fragilidades dos clichês e os modos como, em nós, estão incrustados. Este é o desafio que Deleuze nos coloca para combater as imagens-clichês, para nós, neste projeto que desenvolvemos, as *prácticasteorias* clichês de professores. Desse modo, buscando ir ao enalço do que este filósofo

sugere, acreditamos que a “intuição vital” de que ele nos fala está em compreender as *prácticasteorias* cotidianas nas ‘conversas’ que desenvolvemos, nas narrativas docentes que nos chegam contadas por eles mesmos e nas imagens que produzem em suas ações cotidianas das memórias de processos curriculares vividos e nas possibilidades outras desses processos a serem vividos, a partir da criação permanente de *conhecimentossignificações* cotidianas.

Assim, pensar as *prácticasteorias* clichês de professores, nos filmes vistos e comentados, tornou-se potente através das narrativas que docentes e discentes teceram acerca de filmes sobre o tema. Pois este movimento – ir à escola, entrar respeitosamente nela, e ‘conversar’ com professores e aqueles que tecem os tantos cotidianos escolares – vem sendo cada vez mais necessário às pesquisas que desenvolvemos. Entendemos, então, que as narrativas (sons diversos) e imagens múltiplas que estes *praticantespensantes* criam em nossas ‘conversas’ ou trazem para elas, materialmente produzidas nos cotidianos em que vivem, possuem, também para eles, o *status* de “personagens conceituais” (Deleuze & Guattari, 1992), pois sem essas narrativas e imagens não seria possível pensar as escolas e as *prácticasteorias* docentes, também para eles, tanto quanto para nós, pois pensam as escolas, as *prácticasteorias* curriculares realizadas ou possíveis de realização outra, bem como as teorias que com elas circulam nesses *espaçostempos* de modos variados e articulados com suas criações em outras redes educativas. As trocas que desenvolvem durante as ‘conversas’ – de que todos participamos – são feitas, recorrentemente e em continuidade/ruptura, com essas imagens e narrativas trazidas. Para todos nós, assim, funcionam como intercessores do pensar sobre os movimentos curriculares cotidianos, com suas diferentes *prácticasteorias*.

As criações de outras formas de pensar as ações docentes se deram, assim, em movimentos de *conhecimentossignificações* diversos: ora criamos ideias e narrativas que combateram um clichê primeiro – da imagem de professores com *prácticasteorias* missionárias; ora desenvolvemos ideias de *prácticasteorias* clichês de professores opostas a elas – professores que mobilizam as estruturas existentes no processo escolar/educativo ou, ainda, professores que para viverem os processos nas escolas precisam negar o discurso meritocrático nas escolas e na profissão docente; e mais, em alguns momentos de “intuição vital” compreendendo que vivemos tudo isto sincronicamente em nossas redes educativas concebendo condições de compreender mais articuladamente aquilo que criamos.

Assim, em nós, aprofundamos a compreensão de que criamos tantos uns como os outros, nas escolas e nas outras redes educativas nas quais existimos e criamos a partir de *conhecimentossignificações* articulados nessas diferentes redes em que todos circulamos.

## A moral e o clichê na ‘prácticateoria’ docente – conexões entre Bergson, Deleuze e Nietzsche

Nos tornamos [...] um estranho animal que precisou criar um regime para o corpo, precisou disciplinar os instintos num sistema fisiológico: sensorio-motor como diria Bergson. É aí [...] que se funda – posto que se cria – a moral como aquilo que está na origem da razão e, insistimos: da linguagem, da cultura e da civilização.

(Guerón, 2011, p. 132)

Um aspecto especial se destacou nessas conversas que travávamos em torno de filmes “de professores”: o aspecto ‘moral’ que todos esses personagens traziam impregnado em suas *prácticasteorias*, sendo, em quase todos os filmes o aspecto central na condução de suas ações.

Guerón (2011) aponta as conexões existentes entre os conceitos de “clichê” e “moral” a partir de Bergson e Nietzsche, respectivamente, entendendo-os como intercessores de Deleuze, autor em torno do qual desenvolve seu trabalho sobre cinema e clichês. Assim, nos anuncia Guéron (2011):

o clichê, como expressão da moral no cinema, funciona exatamente como Nietzsche descreve esta última: um esquema de afetos que age e se instala nos corpos deixando-os parcialmente paralisados e impotentes. Por isso chamamos o clichê aqui de imagem-moral, ou mesmo de imagem-lei, isto é, uma imagem que funciona como uma espécie de índice padronizador e determinador de valor (p. 138).

Conforme explicitado, nós tendemos a criar esquemas, lógicas, leis, formas, ordem etc. para domar os instintos vitais humanos, com fundamentos em valores morais. A memória, nesse contexto, articula nossas ações/instintos. É através dela que controlamos o passado, o presente e projetamos o futuro, numa espécie de “economia de afetos” (Ibidem, p. 132). Para Guerón, portanto, “a memória é – do mesmo modo como sugerimos que seja o clichê – um sistema sensorio-motor” (2011, p. 132).

Desse modo, os professores apresentados nesses filmes, em suas *prácticasteorias*, são mostrados como agindo com “a única forma possível de agir”. As tramas são criadas como cumprindo um destino, uma lógica ou um esquema do qual não é possível fugir. Entendendo, assim, que só desta maneira o ‘herói’ cumpre seu destino.

No entanto, compreendendo que esta ideia está presente nas *formasconteúdos* com que nos formamos nas tantas redes educativas em que estamos, percebemos que, em processos sincrônicos, vamos articulando outras formas de viver e criar. Percebemos que o que poderíamos chamar de “intuição vital” com Deleuze (2005) nos faz agir criando possibilidades de perfurar/burlar/superar a infinidade de esquemas inspirados

na racionalidade humana – os clichês, a moral, as leis, as formas, as lógicas, as ordens etc.

De certa maneira – sem que isto esteja, parece-nos, nas intenções iniciais de roteiristas e diretores dos filmes vistos – mesmo com seus clichês, essas obras, pelas relações diversas e infinitas que criamos dentro das redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, essa intuição nos faz sentir emoções tanto com os clichês presentes, como permite que criemos questões para ir além deles.

Acreditamos que essas ideias possam ser melhor entendidas com uma de nossas ‘conversas’, ocorrida após a projeção do filme “Ao Mestre, com carinho”. Nela, a estudante Maria Auxiliadora se diz “impactada com a cena em que o professor Mark Thackeray traz para sala de aula diversos artefatos que não seriam condizentes com o contexto escolar” (imagem 1, abaixo), tais como: legumes, vegetais e outros ingredientes para dar uma aula sobre “como cozinhar”.



Imagem 1: cena do filme “Ao Mestre, com carinho”.

Fonte: domínio público. Disponível na Internet (<http://www.edsonfujita.com.br/ao-mestre-com-carinho/>).

Esta aluna, então, nos instiga a “conversar” sobre estes processos de transformação de artefatos culturais em ‘artefatos curriculares’, comuns às *prácticasteorias* de docentes em seus cotidianos, nas relações que estabelecem com os estudantes, nas aulas que desenvolvem. Diz esta estudante, iniciando a ‘conversa’:

Maria Auxiliadora<sup>7</sup>: mas eu acho que não foi só essa questão. [Esse professor] mostrou que se seguisse o 'currículo oficial' que estava posto não iria dar certo. Eu achei que o filme também foi por aí. Hoje o professor pode fazer isso?

Érika: pode e faz.

Simone: [mas, creio que] isso depende dos seus valores e tem a ver com aquilo que você acredita que é a forma que você tem de tocar seu aluno.

Érika: [sabemos] que existe um currículo imposto, um currículo oficial. Cada dia que passa, ele é cada vez mais fechado mas, na hora de dar aula, as nossas redes estão aí e, por mais pressão que (...) sofra, o professor acaba fazendo aquilo que acha melhor. Existe, é claro, uma pressão para que isso seja mais dificultado. Por exemplo: [há] o livro didático ou, como hoje, a apostila é dada para todas as turmas, [para todos os estudantes], mas a forma que cada professor entende e passa aqueles conteúdos são diferentes de professor para professor.

Rebeca: podemos alfabetizar com "Vovó viu a uva", mas também podemos alfabetizar com um livro belíssimo e que tenha mais significado [para as crianças]. A mesma coisa acontece com o professor de "Ao mestre com carinho". Ele poderia ensinar o conteúdo de Matemática que ele estava dando no início, mas ele resolve trabalhar outras coisas, [e, na cena] como ensinar a cozinhar para se "virar sozinho". Isso dá a sensação de que ele não está respaldado pelo currículo oficial, mas está, também. O currículo naquele período tinha conteúdos como "coisas que donas de casa devem aprender". Vocês observaram que as mulheres não faziam Educação Física? Eram só os rapazes que faziam. E existia um currículo a ser seguido para as mulheres e outro pros homens. [Na escola, também se] formava as mulheres para casarem.

Com isso pudemos entender, naquele momento, que para além do que tinha sido pensado para aquele professor, ele estava indo contra esta ideia de que cozinhar durante a aula fosse útil só para as jovens, podendo ser do interesse de todos, que com isto podiam aprender 'a se virar sozinhos'. O que significa ensinar algo básico para a sobrevivência no mundo adulto: cozinhar, utilizando múltiplos elementos.

Diferente de atividades dedicadas somente às mulheres ou somente aos homens na escola, esta incluiu a presença de ambos, fazendo referência ao movimento feminista contemporâneo do filme. Esse professor, a partir de sua própria experiência de vida (vindo da Guiana Inglesa, através dos EUA, solteiro e morando sozinho), sabia da necessidade daqueles *saberes-fazer* nos cotidianos. Pois sim, é importante frisar que cozinhar requer não apenas uma prática, mas saberes e que não devem ser considerados como dissociados. Assim, esses artefatos ganham contextualização no

---

7 Os nomes dos participantes são fictícios.

*saberfazer* pedagógico de Thackeray, mas isso significa, por outro lado, que outros conteúdos foram “excluídos” do planejamento curricular, o que angustiou a estudante Maria Auxiliadora, que tranquilizou-se um pouco ao perceber que este é um processo curricular comum nas *prácticasteorias* docentes.

Esse tipo de questionamento e a necessidade de discuti-lo no que se refere ao que acontece nos cotidianos escolares se faz necessário no contexto de cursos de formação docente já que tanto estudantes como docentes desses cursos possuem muitos anos de escola, de *prácticasteorias* que acontecem/não acontecem, o que significa que possuem diferentes modos de pensar sobre os processos curriculares.

No projeto desenvolvido estamos tendo o privilégio de contar com a presença de filmes para desenvolver nossas ‘conversas’ sobre *prácticasteorias* curriculares. Nelas, pudemos perceber as *prácticasteorias* – clichês sobre docentes estão o tempo todo em movimento – sendo pensadas, articuladas, superadas etc, e inclusive inseridas em processos de produção dinâmicos, pois são tecidas em redes educativas múltiplas e diferentes.

## Referências

Alves, N. (2010). Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação

de professores. In L. Santos, Â. Dalen & J. D. L. Leal (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade* (66a ed., pp. 49-66). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion.

Borges, J. L. (2009). Prólogo. In J. L. Borges & O. Ferrari. *Sobre a filosofia e outros diálogos*. S. Paulo: Hedra.

Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

Coutinho, E. (1997, abril). O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In

Maria A. Antonacci & D. Perelmutter (Orgs.). *Projeto História – ética e história oral* (pp. 165 – 191). S. Paulo: PUC/SP.



Deleuze, G. (2005). *A imagem-tempo* (Cinema 2). São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Gonçalves, M. A., & Head, S. (Orgs). (2009). *Devires imagéticos – a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ.

Guéron, R. (2011). *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

Larrossa, J. (1999). *Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte:

Autêntica.

Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, MG: Ed UFMG.

### **Filmes citados**

A VILA. Diretor: M. Night Shyamalan. Com Bryce Dallas Howard, Joaquin Phoenix e

Adrien Brody. Estados Unidos: 2004. DVD, 109 min., suspense, colorido, legendado. [filme]

ALÉM DA SALA DE AULA. Diretor: Jeff Bleckner. Com: Emily Van Camp. Estados Unidos: 2011. DVD, 97 min., drama, colorido, legendado. [filme]

AO MESTRE, COM CARINHO. Diretor: James Clavell. Com Sidney Poitier, Judy Geeson, Christian Roberts, Suzy Kendall. Reino Unido: 1967. DVD, 105 min., drama, colorido, legendado. [filme]

COACH CARTER: um treino para a vida. Diretor: Thomas Carter. Com Samuel L Jackson, Rob Brown, Ashanti. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2005. DVD, 136 min., drama, colorido, legendado. [filme]

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard LaGravenese. Com Hilary Swank,

Patrick Dempsey, Ricardo Molina. Estados Unidos: 2006 DVD, 123 min., comédia dramática, colorido, legendado. [filme]

NENHUM A MENOS. Direção: Zhang Yimou. China: Produção ZhaoYu, 1998. DVD, 106 min. Drama. Colorido. [filme]

O GRANDE DESAFIO. Direção: Denzel Washington. EUA: 2007. DVD, 126 min., Drama, colorido, legendado. [filme]

O PEQUENO NICOLAU. Direção: Laurent Tirard. França, Bélgica: Imovision, 2010. DVD, 90 min., Comédia, Família, colorido, legendado. [filme]

O VENTO SERÁ TUA HERANÇA. Direção: Stanley Kramer. Estados Unidos: 1999. DVD, 90 min., colorido, legendado. [filme]

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção: [Peter Weir](#). Estados Unidos: 1989 DVD, 90 min., colorido, legendado [filme]

### ***Projetos de pesquisa e extensão citados***

Alves, N. (2012-2017). *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema suas imagens e sons*. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ. [Projeto de Pesquisa]

Alves, N. (2012-2022). *Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas*. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ. [Projeto de Pesquisa]

**Rebeca Silva Rosa Brandão** é doutoranda em Educação (ProPEd/UERJ). Professora de Educação Infantil da rede de ensino do município do Rio de Janeiro; graduada em Pedagogia (UERJ, 2010). Foi bolsista de IC 2008-2010, bolsista Apoio Técnico CNPq (2010-2012), bolsista no curso do Mestrado (2012-2014). e-mail: [rebecasbr@gmail.com](mailto:rebecasbr@gmail.com)

**Nilda Guimarães Alves** é Pesquisadora visitante no ProPEd/UERJ (2012-2014; 2014-2017); Pesquisadora 1A/CNPq; coordenadora do GRPESQ 'Currículos, redes educativas e imagens', atuando no Laboratório Educação e Imagem ([www.lab-eduimagem.pro.br](http://www.lab-eduimagem.pro.br)), do ProPEd/UERJ. e-mail: [nildag.alves@gmail.com](mailto:nildag.alves@gmail.com)

**Alessandra Nunes Caldas** é Doutora pelo ProPEd/UERJ; bolsista PNPd/Capes-Faperj (2015-2018), dentro do GRPESQ 'Currículos, redes educativas e imagens', atuando no Laboratório Educação e Imagem. Professora da rede de ensino do município do Rio de Janeiro. e-mail: [nunescaldas@hotmail.com](mailto:nunescaldas@hotmail.com)