

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

DENIS DUARTE DO NASCIMENTO

A GEOGRAFIA DOS OLHARES: PAISAGENS DO CINEMA MENOR

Belo Horizonte
2019

Denis Duarte do Nascimento

A GEOGRAFIA DOS OLHARES: PAISAGENS DO CINEMA MENOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientadora: Prof^ª. Dra. Renata Pereira Lima Aspis

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Clarisse Maria Castro de Alvarenga

Belo Horizonte
2019

N244g
T Nascimento, Denis Duarte do, 1982-
A geografia dos olhares [manuscrito] : paisagens do cinema menor
/ Denis Duarte do Nascimento. -- Belo Horizonte, 2019.
89 f. : enc.,

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Renata Pereira Lima Aspis.
Coorientadora: Clarisse Maria Castro de Alvarenga.
Bibliografia: f. 83-89.

1. Educação -- Teses. 2. Cinema na educação -- Teses.
3. Geografia -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Geografia -- Métodos de
ensino -- Teses. 5. Curta-metragem -- Teses. 6. Ensino audiovisual --
Teses. 7. Tecnologia educacional -- Teses. 8. Telefone celular --
Aspectos educacionais -- Teses. 9. Escolas -- Teses.

I. Título. II. Aspis, Renata Pereira Lima, 1961-. III. Alvarenga,
Clarisse Maria Castro de, 1974-. IV. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.33523

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO DENIS DUARTE DO NASCIMENTO

Realizou-se, no dia 26 de fevereiro de 2019, às 15:00 horas, TELECONFERENCIA, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 586ª defesa de dissertação, intitulada A GEOGRAFIA DOS OLHARES: PAISAGENS DO CINEMA MENOR, apresentada por DENIS DUARTE DO NASCIMENTO, número de registro 2017658914, graduado no curso de GEOGRAFIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Renata Pereira Lima Aspis - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Clarisse Maria Castro de Alvarenga (UFMG), Prof(a). Alida Angélica Alves Leal (universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Vinicius da Silva Lirio (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada

() Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2019.

Prof(a). Renata Pereira Lima Aspis (Doutora)
Prof(a). Clarisse Maria Castro de Alvarenga (Doutora)
Prof(a). Alida Angélica Alves Leal (Doutora)
Prof(a). Vinicius da Silva Lirio (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Clarisse Maria Castro de Alvarenga, Professora do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius da Silva Lirio, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Pereira Lima Aspis, Professora do Magistério Superior**, em 01/04/2025, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Professora do Magistério Superior**, em 02/04/2025, às 19:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4089672** e o código CRC **36E9D5DF**.

Referência: Processo nº 23072.220168/2025-58

SEI nº 4089672

AGRADECIMENTOS

Como é de se supor, uma dissertação é o resultado de um longo percurso que, embora trilhado de modo quase solitário, é marcado pelo apoio de várias pessoas. Primeiramente gostaria de agradecer a todos que me precederam, pois foram causa e condições que me possibilitaram estar aqui. Agradeço o acompanhamento e disponibilidade de minha orientadora Renata Aspis, que acreditou neste projeto desde o início, meus agradecimentos também a minha co-orientadora Clarisse Alvarenga, pelas observações, críticas e sugestões. Sou extremamente grato à Tatiana Pereira de Rezende, minha companheira de aventuras, que comigo divide inquietações teóricas e existenciais. Agradeço aos meus pais Cícero e Antonia e minhas irmãs Daiane, Dinoelli e Ana Júlia pela presença na ausência. Gratidão ao professor Vinícius Lírio pelas trocas de ideias, discussões e acolhimento durante a disciplina realizada, ao professor Charles Moreira Cunha, que desde a graduação me incentivou a falar sobre cinema, às professoras Álida Leal e Maria Luiza Grossi, pelos comentários e apontamentos durante a qualificação; e à professora Danielle Colucci pela palavra amiga durante os almoços. Meus agradecimentos aos colegas do PROMESTRE, o carinho e o acolhimento foram essenciais nesta trajetória, e ao pessoal da secretaria do Programa, sempre dispostos a ajudar.

“Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece”.

Jacques Rancière

RESUMO

As tecnologias de informação ganham cada vez mais espaço em nossa sociedade, possibilitando comunicação, entretenimento, produção de conhecimento e interação entre pessoas (redes sociais, vídeos, jogos, etc.). Partindo da premissa que vivemos em um mundo sonoro e imagético, verificamos como os sons e as imagens são materialidades que estão espalhadas por toda a parte, desta forma, esta pesquisa busca levar o cinema alternativo para a sala de aula e através da linguagem deste cinema trabalhar as categorias centrais da geografia junto aos estudantes. Nossa proposta é de que, a partir desta aproximação entre cinema e geografia, eles produzam curtas metragens que abordem conceitos geográficos, fazendo suas próprias experimentações, com o equipamento que mais eles têm acesso, que é o celular, pois trabalhar esta tecnologia de forma didática é diferente, significa criar e oportunizar novos espaços de aprendizagem. Por tratar-se de um mestrado profissional, desenvolvemos um *blog* como produto educacional, onde os professores de geografia encontrarão um ambiente *online*, gratuito, com filmes que perpassam as categorias geográficas trabalhadas em sala. Nosso interesse é que este cinema possa se unir à geografia para uma relação não pautada na utilização do filme como recurso, mas como potência sensível para o exercício do olhar para o espaço geográfico e pensar os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais nas diferentes abordagens de cada filme, bem como as discussões propiciadas por cada encontro, estabelecendo uma relação de troca, onde haja transformação de olhares e reflexões pedagógicas.

Palavras-chave: geografia; escola; educação; olhares; cinema.

ABSTRACT

Information technologies gain more and more space in our society, enabling communication, entertainment, production of knowledge and interaction between people (social networks, videos, games, etc.). Starting from the premise that we live in a sonic and imaginary world, we see how sounds and images are materialities that are scattered everywhere, in this way, this research seeks to take the alternative cinema to the classroom and through the language of this cinema working the central categories of geography with the students. Our proposal is that, starting from this approximation between cinema and geography, they produce short films that approach geographic concepts, making their own experiments, with the equipment that they have more access, which is the cell phone, since to work this technology in a didactic way is different, it means creating and giving new opportunities for learning. Being a professional master's degree, we developed a blog as an educational product, where the teachers of geography will find an online environment, free of charge, with films that cross the geographic categories worked in the room. Our interest is that this cinema can join geography to a relation not based on the use of the film as a resource, but as a sensitive power for the exercise of looking at the geographic space and thinking about the political, social, economic and cultural aspects in the different approaches of each film, as well as the discussions provided by each meeting, establishing a relationship of exchange, where there is transformation of looks and pedagogical reflections.

Keywords: geography; school; education; looks; movie theater.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Meu caminho.....	9
Surge um problema	15
DE ONDE PARTIMOS, ONDE PISAMOS.....	17
O que são minorias?	17
Cinema da minoria: Cinema Menor	22
EDUCAÇÃO E CINEMA	31
Geografia e Cinema.....	31
Espaço Geográfico	37
Espaço Geográfico e Espaço Cinematográfico	38
Paisagem	43
Leituras da Paisagem.....	44
Território	47
Relações de Poder	51
Espaço escolar: Relações de poder.....	54
Educação Geográfica como Ato de Resistência	58
O BLOG	62
Descrição do Blog.....	64
Curta Metragem	72
Como fazer/ser resistência?.....	77
O QUE FICA SÃO AS POSSIBILIDADES DE OLHARES	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de mestrado profissional que nasceu de um desejo de levar o cinema alternativo, que chamaremos de cinema menor (DELEUZE; GUATTARI, 2003) para a sala de aula e através da linguagem deste cinema trabalhar as categorias centrais da geografia como lugar, paisagem, região e território junto aos estudantes. Esta pesquisa tem como objetivo principal servir a outros professores de geografia da educação básica, desta forma, desenvolvemos um *blog* como produto educacional, possibilitando a estes profissionais um ambiente online, gratuito, como se fosse um catálogo de filmes separados por assuntos que perpassam as categorias geográficas trabalhadas em sala de aula, e estes filmes podem ser assistidos no próprio *blog*.

Partindo da premissa que vivemos em um mundo sonoro e imagético, verificamos como os sons e as imagens são materialidades que estão espalhadas por toda a parte, nos muros, nas bancas de jornal, nos *smartphones*, nos ônibus, prédios e nos aparelhos de TV de nossas casas. As tecnologias de informação ganham cada vez mais espaço em nossa sociedade, possibilitando comunicação, entretenimento, produção de conhecimento e interação entre pessoas (redes sociais, vídeos, jogos, etc.). Como alguns jovens têm acesso a diversos recursos tecnológicos, mas poucos são levados a produzir conhecimento a partir do que já sabem, propomos que, a partir do *blog*, os professores incentivem os estudantes a produzirem e editarem vídeos através do celular. Nossa proposta é de que, a partir desta aproximação entre cinema e geografia, eles produzam curtas metragens que abordem conceitos geográficos, fazendo suas próprias experimentações, com o equipamento que mais eles têm acesso, que é o celular, pois trabalhar esta tecnologia de forma didática é diferente, significa criar e oportunizar novos espaços de aprendizagem.

Conforme os PCNEM as escolas precisam desenvolver “competências de obtenção e utilização de informações por meio de computador, e sensibilizar os alunos para a presença de novas tecnologias no cotidiano” (BRASIL, 2001, p. 186). Além disso, ao propor os temas transversais os PCNs destacam um dos maiores desafios da escola que “é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 117).

Nessa perspectiva da discussão com a tecnologia e com as inúmeras diversidades na educação, que se justifica trabalhar com o *blog* como produto educacional para os professores e com a produção de curtas metragens pelos jovens, objetivando demonstrar sua utilização em sala de aula, estabelecendo relações com a geografia. Como os sons e as imagens fazem parte da linguagem cinematográfica, buscamos utilizar o curta metragem como documento geográfico considerando seus aspectos sensíveis. Ao mesmo tempo em que servirá para o estudo da geografia, através do filme o jovem aprenderá a lidar com a mídia para escapar de suas armadilhas, que fazem sobressair os valores da classe dominante, ou seja, a maioria, sobre os valores da minoria, pois a reprodução de filmes fez com que as grandes companhias cinematográficas dominassem, em nível mundial, o mercado consumidor de filmes, enquanto o cinema alternativo, que chamamos de cinema menor (este é um conceito que trabalharemos melhor mais a frente), busca desenvolver a sua cultura e fortalecimento dos seus valores éticos, sociais, culturais e políticos.

Ao assistir um filme, o objeto é a imagem, o espaço visual, o espaço geográfico que se torna espaço cinematográfico como falaremos no capítulo 2. Há uma série de elementos que determinam o caráter ou qualidade visual e técnica da imagem: cor, luz, plano, espaço, perspectiva, profundidade. A imagem constrói sua comunicação de duas formas, pelo conteúdo e pela forma com que captamos este conteúdo. O conteúdo é responsável pelo sentido lógico e racional, a forma potencializa ou minimiza a dramaticidade. Por exemplo, a distância do plano em que a câmera capta o personagem é igual à distância do personagem para o espectador. Tudo isso faz parte da linguagem cinematográfica que está atrelada ao olhar, que se relaciona com a leitura da paisagem, que também trabalharemos mais adiante. Entenderemos que, o cinema menor possui outra linguagem, outro olhar sobre o espaço que o cerca, e o *blog* possibilitará os docentes terem contato com essas visões de mundo, instigando os estudantes a capturarem seus próprios olhares através da imagem fílmica.

Este trabalho está dividido em quatro grandes capítulos. No primeiro capítulo “De onde partimos, onde pisamos”, abordaremos o que nos motivou a efetuar esta pesquisa, trabalharemos o conceito de minoria desenvolvido por Deleuze e Guattari e o porquê de escolhermos este conceito, e também desenvolveremos a ideia do que estamos chamando de cinema menor. No segundo capítulo “Educação e Cinema”, falaremos

sobre a relação entre geografia e cinema, o espaço geográfico e cinematográfico; abordaremos os principais conceitos da geografia, falaremos sobre leituras de paisagens, desenvolveremos o conceito de relações de poder de Michael Foucault no ambiente escolar, e trabalharemos a ideia da educação geográfica como resistência. No terceiro capítulo “O Blog”, falaremos sobre o que nos motivou a fazer o *blog*, como utilizá-lo, os filmes presentes nele e o porquê destes filmes. No último capítulo “O que fica são as possibilidades de olhares”, discorreremos sobre a questão do olhar, relacionando com o cinema menor como outra forma de contemplar a realidade.

Assim, entre outras questões, essa dissertação busca apresentar o cinema e a produção de curta metragem como um instigador do interesse dos jovens nas aulas de geografia, visto que, o uso das tecnologias digitais, a exemplo do *smartphone* e internet, torna as aulas mais atraentes e significativas, e o uso do *blog* como suporte pedagógico para divulgação do cinema menor, traz a promoção de aprendizagem e facilita a troca de experiências.

Meu caminho

Sou filho de nordestinos, cearenses retirantes que foram tentar a sorte grande na maior cidade da América Latina, São Paulo. Cresci no que hoje é popularmente chamado de comunidade, na minha infância era favela. Favela do Jardim Jaqueline, na zona oeste da cidade de São Paulo, periferia. O olhar que tinha do mundo a minha volta era de um mundo desigual. Um mundo preto e branco. As cores não existiam nem na tela da televisão, mas as imagens me possibilitaram conhecer um mundo para além do lugar onde estava inserido.

O lugar é um conceito caro à geografia, e está relacionado a sentimento, a afetos, a vínculos. E o meu vínculo com a periferia é muito forte, pois eu era um menino da periferia. O meu olhar era de um menino de periferia, e a paisagem que estava habituado a contemplar era da rua sem calçamento, do esgoto a céu aberto, do barraco de madeira e telha. Havia territórios bem demarcados, a área do tráfico, a região de determinada facção, e os lugares onde eu podia transitar.

Na minha infância fui ao cinema uma única vez. O filme era *Lua de Cristal*, da diretora Tizuka Yamazaki, onde os protagonistas eram Xuxa e Serginho Malandro. Príncipe e Princesa. A luta do bem contra o mal. O filme possuía exageros dramáticos, mas aquele momento me levou a uma experiência única, marcante, e desde então, meu olhar nunca mais foi o mesmo. Só retornei ao cinema na adolescência, após conquistar meu primeiro salário, e desde então, nunca parei de frequentá-lo. Quantos, assim como eu, também foram ou estão excluídos deste acesso à sala escura? Quantos que só tem acesso a filmes somente através daqueles que passam na TV aberta? Quantos estão privados de inúmeras experiências ético-estéticas que poderiam experimentar por meio dos cinemas alternativos?

O cinema pela sua linguagem específica possibilitou-me uma nova forma de ver e perceber o mundo e isto motivou a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Mudei para Belo Horizonte no ano de 2006, ingressei no curso de Geografia na UFMG no ano de 2008, no período noturno. Como trabalhava o dia inteiro, não conseguia aproveitar tudo o que a Universidade poderia oferecer. Logo, eu não gostava de estudar durante a noite, pois a impressão que eu tinha e a universidade me transmitia, era a de que o curso noturno era relegado ao segundo plano. Os melhores professores, as melhores disciplinas, os cursos, as palestras, todas as atividades acontecem no período da manhã ou da tarde. E isso permanece até hoje, inclusive na pós-graduação. A universidade é pública, mas ela não é para todos.

Nos dois últimos anos da graduação eu fiquei desempregado e resolvi participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-FaE/UFMG). Este programa do Ministério da Educação foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. Tem como um dos objetivos elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, promovendo a integração entre educação superior e educação básica por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica.

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Tanto os professores da escola básica como os licenciandos recebem bolsas para a execução das atividades concernentes ao programa.

Como eu estava cursando licenciatura pareceu-me muito promissor esta oportunidade, pois queria dar aula e tudo que me possibilitasse desenvolver habilidades e adquirir conhecimento nesta área eu queria aproveitar. Este programa me possibilitou ter experiências de reflexões sobre o ambiente escolar, sua dinâmica e desafios, principalmente no ensino público que é o foco do programa.

Toda a equipe do PIBID de Geografia reunia-se semanalmente às sextas-feiras, no horário das 14h00min as 17h00min nas dependências da FAE. Nas discussões realizadas nos encontros semanais, afim de que se pudesse trabalhar em sala de aula juntamente com os alunos, abordamos a geografia e sua totalidade, adentramos no estudo do meio, um fator importante no processo de aprendizado, ampliando conhecimento da realidade física, social e cultural do lugar que se está inserido. Nas reuniões de área discutíamos o cotidiano das escolas, estudos e atividades ligadas à geografia, planejamento coletivo, apresentação de propostas epistemológicas alternativas aquelas aplicadas em sala de aula. Além das reuniões às sextas-feiras onde toda a equipe se encontrava, os grupos de bolsistas reuniam-se semanalmente nas escolas, com o intuito de colocar em prática os projetos discutidos. Nós tínhamos horários definidos nas escolas com a orientação dos professores supervisores, sendo que participávamos das atividades ministradas em sala de aula por estes professores.

Recordo-me que foi proposto um projeto para trabalhar o corpo discente e docente no ambiente escola-cidade. Esta demanda exigiu que nossos encontros fossem feitos em outros espaços além da FAE. Como entender este corpo que transita por um espaço tão amplo como cidade/escola/cidade circunscritos em uma sala de aula? Impossível. Desta forma, algumas reuniões de sexta-feira foram realizadas no campus da UFMG e outras no centro da cidade. Ainda fizemos uma aula introdutória de Dança Contemporânea,

que foi muita significativa, pois, quando trabalhamos com o corpo é que percebemos que de fato o temos.

Posteriormente trabalhamos a questão do olhar, e desenvolvemos o Projeto Cartografia dos Sentidos, onde tiramos algumas fotos do entorno de uma das escolas parceiras para que pudéssemos ter uma ideia do que trabalhar com os meninos e os possíveis percursos. Esse projeto me despertou o desejo de trabalhar o olhar através do cinema, perpassando pelo conceito de paisagem. Eu atuava na Escola Estadual Pedro II, localizada na Avenida Professor Alfredo Balena s/n. na região hospitalar de Belo Horizonte, com alunos do 8º ano do ensino fundamental e desenvolvi o projeto Geografia e Cinema, onde os jovens foram incentivados a realizar o Minuto Lumière¹, onde eles fizeram filmes de um minuto com o próprio celular sobre aquilo que os tocava e motivava no trajeto escolar. A experiência mostrou-se muito positiva, foi um exercício de múltiplos olhares sobre realidades tão distintas, o que me deu a certeza de enveredar por este caminho.

As dinâmicas no processo pedagógico escolar exigem que os professores estejam atentos e dispostos a refletir constantemente sobre os caminhos da educação que auxiliam no cumprimento da função da escola enquanto instituição educadora. Esses caminhos oferecem aos jovens possibilidades de construção do conhecimento, que ocorre através de diversas leituras da sociedade contemporânea. Entre os desafios escolares estão a formação de um cidadão capaz de intervir nas transformações políticas, econômicas e sociais que sobrepõem e modificam o espaço.

A escola ainda organiza os conhecimentos de forma fragmentada, por disciplinas, e muitas vezes estas disciplinas se apropriam de conhecimento de outras áreas sem estabelecer uma relação mais densa entre si. Nessa perspectiva é possível pensar uma integração entre Geografia e Cinema? Foi tentando responder a esta pergunta que se pautou meu Trabalho de Conclusão de Curso, com o título: *O cinema a Geografia e a*

¹ Considerado o marco inicial da história do cinema, em 1895, os Irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo, um aparelho que permitia registrar uma série de instantâneos fixos (fotogramas) que, quando projetados, criavam uma ilusão de movimento. Com o cinematógrafo, as imagens eram feitas em rolos de película com cerca de 17 metros, atingindo aproximadamente 50 segundos de duração. O motivo do exercício ser chamado de “Minuto Lumière” é uma referência a essas imagens realizadas em um minuto.

sala de aula: uma análise do espaço geográfico nas obras cinematográficas. Realizei análise dos filmes *O céu de Suely*, (2006, Brasil) de Kairin Aïnouz, e *Viajo porque preciso, volto porque te amo*, (2010, Brasil) de Kairin Aïnouz e Marcelo Gomes. *O céu de Suely* conta a história de Hermila, uma jovem que volta para sua cidade natal, Iguatu, interior do Ceará, depois de passar um tempo na cidade de São Paulo. Ela volta com um filho no colo e a esperança no peito do retorno de Mateus, pai de seu filho, que ficou em São Paulo dizendo que voltaria posteriormente. No entanto, Mateus não volta, e Hermila terá que lidar com essa nova realidade. *Viajo porque preciso, volto porque te amo* conta a história de José Renato, um geólogo que foi enviado ao sertão nordestino para fazer uma pesquisa, analisar o possível percurso de um canal que será feito, desviando as águas do único rio da região. Durante a viagem, ele faz uma análise dos lugares e dele mesmo, trazendo uma reflexão sobre o olhar. Em ambos os filmes o foco foi o cinema alternativo e a paisagem nordestina. A experiência de falar sobre geografia e cinema foi enriquecedora. Foi o início de um caminho de escrita sobre geografia e cinema, sobre olhar e paisagem, sobre território e suas relações de poder.

A partir do momento que me licenciiei em Geografia e me tornei professor da educação básica me comprometi a trabalhar o conteúdo de forma crítica e lúdica, optando por trabalhar com o cinema como forma de leituras da paisagem na minha prática docente, incorporando os filmes para além do conceito de ilustração de aulas e conteúdos, pois este uso é algo que sempre me incomodou, pois acredito que o cinema pode ser usado como documento histórico sobre diversos aspectos, geográfico, social e político, bem como experiência sensível para ensino dialógico, crítico e significativo da disciplina de geografia.

Se não houver uma problematização sobre as temáticas que o filme aborda, tornando a narrativa um conteúdo, uma discussão sobre o processo de criação do filme e suas possibilidades criativas, chamando a atenção para diversos interesses, pontos de vista e de escuta perdem-se, talvez, o mais intenso que o cinema pode levar para a sala de aula é a experiência pedagógica de ver o mundo como está organizado a partir da proposta do cineasta, a autorização de inventá-lo e alterá-lo para o nosso próprio olhar e escolha do que desejamos ver. Diante disso, surgiu um problema: como utilizar o filme como fruição sem perder a experiência pedagógica? Como utilizar as imagens cinematográficas como leitura de fenômenos geográficos no espaço escolar?

Recordo-me que assistimos certa tarde em um dos encontros semanais do PIBID o filme *Moça com brinco de pérolas*, do diretor Peter Weber, com a atriz Scarlet Johansson, em que abordava justamente a questão do olhar, pois o filme mostra a relação do pintor do século XVII Johannes Vermeer, que passa a prestar atenção em uma jovem empregada de sua casa, de apenas 17 anos, chamada Griet. Johannes se encanta pela beleza da jovem camponesa, fazendo-a sua musa inspiradora. Ao final, debatemos sobre interpretações da obra, o olhar do diretor, nossos olhares sobre a película e verifiquei que o filme valia por si mesmo. Ele não era meio, não era fim, ele era o protagonista e motivador das diversas formas de leituras de mundo, e desde então, foi desta forma que decidi trabalhar com o cinema nas aulas de geografia. Desde minha formação em 2014 tenho lecionado e, por todos estes anos, foi possível realizar algumas intervenções pedagógicas em sala de aula, abordando a temática com o cinema e trabalhando as diversas leituras da paisagem. Infelizmente não tenho como avançar tanto quanto gostaria, pois trabalho em escola particular e uma das exigências desta instituição é que, o conteúdo e o cumprimento do cronograma são as partes mais importantes da estrutura escolar.

No entanto, já foi possível trabalhar com os alunos do 2º ano do Ensino Médio o filme *Viajo porque preciso, volto porque te amo*, dos diretores Karim Aïnouz e Marcelo Gomes, o mesmo do meu TCC. Neste caso, foram discutidas e trabalhadas com os discentes as diversas abordagens retratadas: o nordeste, as paisagens, as desigualdades, o ser humano. Acredito ser esta uma experiência maravilhosa, a de constatar as leituras de mundo através da obra cinematográfica. Sobre a leitura de mundo, nos pautamos naquela apontada por Paulo Freire (2005), que antecede e concretiza-se pela leitura da palavra escrita, e retorna potencializada pelas possibilidades que a leitura da palavra escrita abre ao aprofundar a compreensão que se tem do mundo e de si no mundo. Sobre a experiência, buscamos a argumentada por Larrosa como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar forma e nos transforma” (2002a; 26).

Em outro momento, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio trabalhamos o curta metragem *Eu não quero voltar sozinho*, do diretor Daniel Ribeiro. Foi um grande desafio pelo objetivo da proposta que era justamente trazer a reflexão sobre limitações, experiência e descobrimento de mundo; dentre as temáticas a mais debatida foi a homossexualidade. Foi discutido com os alunos que inúmeros territórios e

territorialidades surgem no espaço, variando de acordo com a escala e com os atores responsáveis por estes territórios. Nesse sentido, verificamos que os homossexuais enquanto grupo, dotado de identidade própria, são capazes de formar território e territorialidade em escala local, verificamos também as estratégias representadas através da territorialidade, que neste caso são expressas através do campo simbólico que essa identidade possui, bem como a ocupação efetiva da mesma, nesse determinado espaço. Essas análises foram feitas após o filme, onde os alunos foram convidados a estabelecer relações entre território e minoria. Foi interessante perceber as ideias pré-concebidas, o confronto e a possibilidade de diferentes visões sobre o assunto.

Acreditamos que a todo o momento a educação nos convida a ter novos olhares e diálogos para os acontecimentos que nos envolvem e temos buscado utilizar o cinema em sala de aula como uma forma de possibilitar e instigar leituras do espaço geográfico no cotidiano dos estudantes. Entendemos que o professor não precisa ser especializado em cinema para desenvolver um trabalho pedagógico com um filme, e que através desta experiência possibilite a construção de conhecimentos críticos sobre os assuntos abordados. O contato com o cinema dialoga diretamente com o estudante, devido à proximidade das práticas juvenis com a linguagem audiovisual, possibilitando novos aprendizados, pois a imagem cinematográfica assume um papel fundamental para a percepção de determinadas realidades que são totalmente estranhas aos jovens. Assim, buscamos saber se o uso do cinema como documento geográfico e recurso sensível poderia contribuir com o ensino dialógico, crítico e significativo da disciplina de geografia.

Surge um problema

Atualmente trabalho como professor da educação básica, mais precisamente do 1º e 3º anos do Ensino Médio, de um colégio particular e em alguns cursinhos pré-vestibulares. Percebemos nestes ambientes aquilo que Mészáros (2008) afirma, que a educação é uma mercadoria, um bem adquirido através de um valor. No entanto, acreditamos que não seja este o papel da educação, mas sim, possibilitar aos estudantes uma consciência crítica do mundo onde está inserido, uma vez que, a educação também pode ser instrumento de reprodução de uma classe sobre a outra, da perpetuação de alienação da

maioria sobre a minoria (BOURDIEU; PASSERON, 2011). No livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários e práticas educativas* (2015), Paulo Freire fala do papel da educação como possibilidade de dar ao sujeito a capacidade de ser o senhor de si mesmo, dando a ele meios de refletir, criticar, idealizar e questionar sua realidade. Esta autonomia dá cada vez mais liberdade ao sujeito para se ver livre das amarras do poder político e econômico dominante (ANDRÉ, 2016).

Entendemos que não existe uma educação neutra, pois educar é um ato político, de posicionamento e escolhas (FREIRE, 2015), que a educação crítica possibilita a conversão de sujeitos excluídos em senhores de sua própria história, desde que seja uma educação emancipadora, capaz de contribuir para que o sujeito torne-se protagonista de sua realidade, não deixando manipular-se, já que submete sua ação à reflexão, não permitindo massificar-se, ou seja, pela formação da consciência crítica, desenvolvendo suas potencialidades no exercício de responsabilidade que tem frente as mudanças sociais. Assim, a educação crítica é orientada para a tomada de decisões e o exercício da prática de uma responsabilidade social e política, logo, ela não pode ser neutra. No entanto, há dificuldades concretas de realizar isso, pois a escola desenvolve estratégias para disciplinar os corpos dos jovens (FOUCAULT, 1977). Como veremos melhor no capítulo 2 deste trabalho, o dispositivo de vigilância permite uma ação controladora sobre o uso de bonés, coibindo o uso de roupas curtas, excesso de adereços e até mesmo as necessidades fisiológicas passam por normatização para que os jovens se enquadrem em padrões aceitáveis. Há um completo adestramento dos indivíduos. No entanto, como veremos mais a frente, as ações disciplinadoras sempre encontram resistência.

Compreendemos também que o cinema é uma prática social de extrema importância para a formação cultural e educacional (FANTIN, 2006), pois o mero encontro do filme com os saberes e vivências dos estudantes pode ensinar, problematizar e criar novas visões de mundo, ultrapassando o caráter de instrumento didático. Sendo assim, defendemos a relação entre cinema e educação, onde os filmes possam ser inseridos cada vez mais no ambiente escolar, independente da disciplina, das turmas, permitindo leituras, vivências e aprendizado.

Diante disto, me deparei com alguns questionamentos: Como possibilitar aos alunos uma leitura do espaço geográfico através da imagem fílmica? Como trabalhar o cinema

como experiência estética na sala de aula, relacionando-o com os conceitos geográficos? Como permitir aos alunos o contato com o outro, o diferente, na condição também de experimentação através de uma obra fílmica?

Desta forma, como já dissemos anteriormente, nosso interesse neste trabalho é que o cinema menor adentre a sala de aula de forma relacionada aos aspectos geográficos e que este cinema possa se unir à geografia para uma relação não pautada na utilização do filme como recurso, mas como potência sensível para o exercício do olhar para o espaço geográfico e pensar os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais nas diferentes abordagens de cada filme, bem como as discussões propiciadas por cada encontro. Nosso objetivo é estabelecer uma relação de troca, onde haja transformação de olhares e reflexões pedagógicas a partir do cinema menor.

DE ONDE PARTIMOS, ONDE PISAMOS

O que são minorias?

As definições de minoria aqui estão baseadas nos escritos de Deleuze e Guattari sobre a literatura menor de Kafka. Optamos por trabalhar com estes autores por serem filósofos contemporâneos que desenvolveram conceitos capazes de criticar tudo que é estratificado e estabelecido. Eles nos convidam a encarar a realidade em constante movimento, nos introduzindo em zonas de desterritorialização, desencadeando devires, por isso escolhemos trabalhar com seus conceitos, pois farão parte de nossas análises fílmicas.

A partir do conceito de maior é possível analisar como acontecem as formas de codificação e identificação em uma sociedade. Ou seja, como em uma sociedade se estabelece o padrão da maioria: uma forma de redução dos diversos modos de comportamentos, corporeidades e existências às interpretações dominantes. Em suma, um padrão da maioria é um modelo, desde comportamento e organização em que todos devem estar submetidos. Por outro lado, o conceito de menor nos faz pensar as formas de desidentificação, construir a consciência de minoria é fugir do padrão, do majoritário, é criar o novo, em que impera a ausência de cânones. É a resistência à

captura da vida que está sempre em movimento de interpretação, valoração ou criação de sentido.

As minorias e maiorias não se diferenciam pelo valor numérico. Ou seja, não é pela quantidade, pois a minoria pode superar numericamente e muito a maioria. Por exemplo, a maioria é um modelo, uma característica entendida como padrão: homem, branco, hétero, morador da cidade e bem sucedido (DELEUZE, GUATTARI, 1995). Um modelo de comportamento, ou seja, é a referência de representatividade.

É evidente que o ‘homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. [...] Uma outra determinação diferente da constante seria então considerada como minoritária, por natureza e qualquer que seja seu número, isto é, como um subsistema ou como um fora do sistema (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43-44).

Desta forma, compreendemos que o padrão da maioria determinará quais discursos serão ouvidos ou não, quais terão valor ou não. Assim, se seguirmos esta linha de raciocínio de Deleuze e Guattari, é possível entendermos o porquê de assuntos como feminismo, gênero e sexualidade, racismo, cotas sociais, reforma agrária, ocupação urbana, entre outros, são rechaçados com antipatia pelo padrão da maioria. Segundo Deleuze (1998) o modelo da maioria mostra sua fraqueza, pois não é ninguém especificamente, ao passo que, a minoria “é o devir de todo mundo, seu devir potencial por desviar do padrão” (idem). Ou seja, para Deleuze, somos feitos de devires-menores muito mais do que a identificação com os maiores. Ninguém se reconhece totalmente no padrão homem-adulto-ocidental-branco-alto-bem sucedido. Trata-se de uma abstração, um padrão de medida vazio.

Outro conceito fundamental neste trabalho é o devir. Devir é movimento, botar-se em movimento, questionar identidades estanques, inventar-se a si mesmo. O ser é devir porque sempre está se fazendo, sempre está por se fazer. Tem a ver com a ideia de ser processo, infinito, eterno vir a ser, sem possibilidade de fim. O ser como vontade de potência, afirmando-se na sua própria criação (DELEUZE, 1976). Sob a ótica do devir o que importa são as singularidades, não necessariamente o individual, mas o caso, o acontecimento. As singularidades são as únicas coisas capazes de “preencher” o ser,

elas presidem à gênese dos indivíduos (DELEUZE, 2011). O devir é o que existe de mais real no ser, é o resultado do que ele é tomado intensamente.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 64).

O devir é sempre um ponto de partida, mas não se sabe onde vai chegar. É um caminho desconhecido, um improviso, mas não é um caminho solitário, pois sempre encontra companhia. Há o devir-cidadão, devir-índio, devir-mulher, devir-homossexual, entre outros. Ou seja, é uma forma de experimentar a vida. Logo, todos os devires escapam a representações, uma vez que eles só indicam caminhos. Todo devir é minoritário, uma variação que não se encaixa, que escapa, não havendo pretensão de universalidade.

As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é o modelo ao qual é preciso estar conforme [...] Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo [...] sua potência provém do que ela soube criar, o que passará mais ou menos para o modelo, mas sem dele depender (DELEUZE, 1992, p. 214).

A minoria é um elemento diferenciador da maioria, os dois se diferenciam pela qualidade e não pela quantidade. O devir de um sujeito só ocorre se houver um deslocamento deste em relação à maioria. Desta forma, a minoria é a capacidade de resistir, de criar e se impor em relação ao padrão, a esta tentativa de homogeneização. Assim, não existe um devir-homem porque homem é maioria, é um modelo. No entanto, um homem pode entrar em um devir-mulher, não no sentido de se passar por mulher, pois o devir nunca é imitação ou representação, pois ele é anti-representativo, ou seja, a linha de fuga da representação, algo que não se deixa representar.

Entrar em devir é uma forma de se livrar das representações para tornar-se outra coisa, algo que o desejo almeja, é atravessar as barreiras das significações, desfazer-se das identidades e programações. Devir sempre será criação. A partir destes dois conceitos podemos analisar como ocorrem as formas da sociedade onde estamos inseridos e como há a tentativa de redução dos múltiplos sujeitos minoritários desta mesma sociedade.

A minoria é uma rota de fuga, uma resistência política, uma desidentificação. Para Deleuze (1998) fugir é uma ação criadora e criativa, pois a fuga nos possibilita vazar sistemas, romper paradigmas, olhar o mundo pelo lado de “fora”. Só a fuga nos dá isso. Além do mais, é um ato corajoso e ousado e não uma ação covarde e omissa. Fugir é romper com o que se está estabelecido. O devir é uma fuga para além das normas dominantes, possibilitando-nos novos caminhos. Devires revolucionários que permitem confrontar o *status quo*, abrindo possibilidades de constituições de outras formas de vida, outros possíveis. Ou seja, todo devir é um devir outro, um devir-mundo, fazer mundo.

Então se é como o capim: se fez do mundo, de todo o mundo, um devir, porque se fez um mundo necessariamente comunicante, porque se suprimiu de si tudo o que impedia de deslizar entre as coisas, de irromper no meio das coisas (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 74).

Os padrões na maioria formarão sempre unidades artificiais, mas que agem como máquinas de captura, no entanto, a minoria inventa outras formas de expressão, como uma tentativa de grito de liberdade, que nas palavras de Deleuze é um processo de *desterritorialização*, uma fuga do território normativo da linguagem, uma política de expressão. Não é por acaso que, Deleuze e Guattari elaboram o conceito de *menor* através da literatura de Franz Kafka. Este conceito de *menor* não visa à inferioridade, obviamente, mas faz referência a uma literatura feita por um judeu em uma língua que não era sua de origem. Kafka usava o alemão ao invés do tcheco, sua língua nativa. Apesar de utilizada em Praga, residência de Kafka, o alemão não era falado pela maioria da população local, pois se tratava de uma língua burocrática, usada apenas por uma pequena parcela da população, neste caso, opressora e dominante, logo uma língua maior, o alemão de Goethe.

Assim, o uso do alemão para Kafka, um judeu tcheco, servia como uma língua desterritorializada, própria para “uso menor”, um uso subversivo da linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 2003).

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior [...] A segunda característica das literaturas menores é que nelas tudo é político [...] A terceira característica é que tudo toma valor coletivo (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 38, 39 e 40).

Neste sentido, a literatura também será um lugar de interrupção dessa língua maior, de criação e recriação da linguagem. Assim, fazer uso de uma língua dominante no sentido de transformar, mover, para falar de um grupo minoritário específico, também será um ato político. Assim, não apenas o escritor, mas o artista no âmbito geral tem a ver com a criação de um povo. A minoria se revela, pois como uma expressão que resulta de uma dominação contra a qual a categoria se insurge, ou seja, o grito político. O grito é uma “máquina de guerra”, uma linha de fuga, um ato de resistência contra a dominação no âmbito político, uma tentativa de liberdade de qualquer tipo de opressão que abafe o processo criativo do sujeito de se tornar ele mesmo por ele mesmo.

Para Deleuze e Guattari, a máquina de guerra é exterior ao Estado, mesmo quando o Estado se serve e se apropria dela. O Estado aqui pode ser qualquer tipo de poder que busca o aprisionamento dos processos criativos, sejam singulares ou coletivos. Assim, “O homem de guerra tem todo um devir que implica multiplicidade, celeridade, ubiquidade, metamorfose e traição, potência de afeto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 24). O homem de guerra está disposto a resistir não se deixa aprisionar e perder a sua capacidade de sentir, ele resiste os modelos da maioria demonstrando outras formas de agir e viver. Segundo Deleuze, a potência da minoria “provem do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem depender dele” (DELEUZE, 1992, p. 214). Uma minoria deve sempre ser criativa, essa é a sua força. O menor corresponde a uma transformação e criação de territórios existenciais incapturáveis por estarem em constante mudança.

É o caso da mulher que ocupa espaços tradicionalmente masculinizados, demonstrando que o modelo de pensar parte de um referencial masculino. O preconceito desde a escravidão negra no Brasil até a política de Apartheid na África do Sul reforça o ideal do homem branco. O tratamento a homossexuais no decorrer da história ocidental, categorizando-os como desvio comportamental até a atribuição a valores morais negativos, aponta para a heterossexualidade como o único referencial. Assim como o histórico colonial cristão, até hoje reproduzido e cujos valores servem como referencial da ética e do bom costume.

A reprodutibilidade deste “padrão” permitiu que muitas desigualdades também fossem naturalizadas: o não-homem, não-branco, não-ocidental, não-cristão, não-heterossexual,

viram-se negados de reconhecimento de direitos e espaço. Uma política que se organiza pelo valor da maioria, onde não permite a manifestação do que há de menor em nós também está relacionada com o exercício de poder. Possuir um rosto exato para não ser confundido com um terrorista, por exemplo, ou uma travesti. Trabalhar o corpo para que ele se encaixe no molde aceito: cabelo de homem, cabelo de mulher, cabelo de mulher casada, cabelo de mulher solteira, roupa de pessoa madura, roupa de pessoa jovem, roupa de executivo, roupa de professor. Tudo que foge do padrão precisa ser rearranjado no corpo social, as normas desviantes precisam ser realinhadas sob a ótica das significações dominantes.

É por este motivo que a categoria minoria usada neste trabalho é uma categoria necessária para analisar a realidade por outro olhar. E é esta análise que propomos que seja levada para a sala de aula através do cinema menor, pois pertencer a uma minoria é uma construção social que pode ou não ser reconhecida. Neste sentido, este trabalho busca analisar o olhar da minoria através das obras fílmicas pautadas pelo lugar social que ocupam e possibilitar que este olhar possa ser compartilhado dentro do espaço escolar, neste caso, território da maioria.

Cada um de nós possui algo de minoria e neste aspecto também nos é retirada a oportunidade de realização, somos silenciados pela política organizada a partir dos valores da maioria. Objetivamos lutar contra o poder que quer nos enfraquecer, dividir, nos afastar do que podemos criar ou até mesmo nos matar. Mobilizamos a potência de vida, de possibilidade de vida, o devir minoritário em nós, pois o sucesso da revolução não está necessariamente na tomada do poder, mas nas potências liberadas que possibilitam novas relações. Assim, como um grito de resistência, trabalharemos com o cinema da minoria, feito pela minoria, sobre a minoria, o cinema menor.

Cinema da minoria: Cinema Menor

O que chamamos de “cinema menor” advém do conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari (2003) sobre a literatura de Kafka. Os filmes que utilizam outra linguagem que os filmes *blockbusters*, que captam outros espaços, outros sons, outros ângulos, utilizam outro tempo. Feitos por grupos minoritários, estes filmes são utilizados para

“usos menores”. Além das especificidades das narrativas, eles podem usar o cinema de forma criativa, assim como fez Kafka ao usar a língua alemã.

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização. Kafka define, nesse sentido, o beco sem saída que barra aos judeus de Praga o acesso à escritura e que faz da literatura deles algo impossível: impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira. Impossibilidade de não escrever, porque a consciência nacional, incerta ou oprimida, passa necessariamente pela literatura. A impossibilidade de escrever de outra maneira que não em alemão é para os judeus de Praga o sentimento de uma distância irreduzível em relação a uma territorialidade primitiva, a tcheca. [...]. Em resumo, o alemão de Praga é uma língua desterritorializada, própria a estranhos usos menores (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p.38).

Para Deleuze e Guattari, o uso da língua alemã por Kafka só ocorre por esta ser uma língua dominante de um grupo intelectual. Como já dissemos, o alemão que era veiculado em Praga não era o mesmo alemão literário, era considerado mais pobre gramaticalmente. Para os autores, ao usar esta língua há uma opção política em Kafka, pois, sendo judeu, pertencia à minoria excluída pelos alemães. Assim, a opção de usar uma língua desterritorializada permitiu a Kafka explorar todas as potencialidades desta linguagem, usando de forma criativa a pobreza gramatical em “usos menores”. Tais usos correspondem às “condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela a que chamamos de grande” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p.41).

O cinema menor tem uma potência revolucionária na medida em que possui característica própria, ele possui a liberdade de não ter um cânone. Por esta razão, a dimensão política conferida à literatura por Deleuze e Guattari, também pode ser estendida ao cinema menor, uma vez que este cinema adquire o estatuto do coletivo, do público e não do individual. É nesse sentido que podemos aplicar ao cinema menor as palavras de Deleuze e Guattari destinadas à literatura, pois a “literatura se torna positivamente carregada do papel político” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 27), passando a expressar “uma outra comunidade potencial”, forjando os meios de uma “outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 27).

O propósito de analisar as narrativas de algumas produções deste cinema, que estamos chamando de cinema menor, é conhecer as diferentes estratégias enunciativas adotadas por seus realizadores para contarem histórias (reais ou ficcionais) que falassem de seus próprios espaços e vivências do cotidiano, assim como seus olhares sobre a realidade que os cercam. Assim, o *devoir* acaba sendo uma das estratégias mais comum nesse tipo de produção: há um incentivo para se falar da própria comunidade, do contexto social em que se está inserido, de criar narrativas a partir do próprio cotidiano, possibilitando através do filme o seu *devoir* minoritário. Temas como violência, criminalidade, exclusão social, conflitos de gênero, e racismo são os mais recorrentes, e tratar desta temática associada ao conteúdo de geografia será construir linhas de fuga.

O cinema menor é uma escritura elaborada a partir de um conjunto de códigos (narrativos, simbólicos e visuais) que trabalha a necessidade de se comunicar com os espectadores fazendo-os refletir. Ora pela cenografia (que chamaremos de espaço filmico), pela fotografia, montagem/edição e interpretação dos atores, o cinema menor privilegia a instância da apreciação, provocando determinados efeitos no público, que podem ser de ordem cognitiva, afetiva/emocional ou sensorial. Por ser realizado pela minoria (no sentido deleuziano, conforme já explicado anteriormente), boa parte destas produções privilegiam estratégias destinadas a gerar efeitos cognitivos, através da transmissão de mensagens ou ideias, de modo a exigir do espectador compreensão de sentido e significado.

A narrativa possui grande destaque nesta produção, principalmente pela enunciação coletiva e política, aonde personagens, ambientação, contextualização dos eventos e ações conduzirão a narrativa fílmica. Além disso, um dos aspectos que devem ser considerados no cinema menor é o lugar que ocupa o realizador da obra e o modo como ele se posiciona e interage com o espaço cinematográfico e geográfico. O espaço que presenciamos é o espaço no qual o realizador é uma parte tangível. Desta forma, a presença ou ausência do realizador da imagem neste espaço, os elementos sonoros, o título e elementos gráficos evidenciam o argumento defendido, a postura ética e política do realizador.

De todo modo, se espera que o cinema menor possa gerar efeito sobre o espectador, priorizando certas estratégias em detrimento de outras, porém, sempre sustentando um

argumento. Por exemplo, pode se criar a partir da montagem uma narrativa que crie tensões ou ainda valorize histórias de vida dos personagens, investimento na carga emotiva, neste caso, há a ênfase nos efeitos emotivos. Por outro lado, o uso da *voz over* – também chamada de voz de Deus, pois há um narrador que está ali para contar a sequência dos fatos sem estar ligado à cena - normalmente prioriza os efeitos cognitivos ao conduzir a leitura do espectador.

O modelo de cinema hollywoodiano se consolidou como principal indústria cinematográfica, devido à grande visibilidade e ao sucesso comercial dos filmes produzidos. No entanto, existem outras formas de fazer cinema que não envolvem as mesmas condições das grandes produtoras. Por mais que, o padrão da maioria forme unidades que serão sempre artificiais, mas que funcionam como máquinas de captura, as máquinas de guerra são forças sempre exteriores. Os filmes de baixo orçamento estão na contramão da grande indústria, pois estão inseridos em um processo de produção totalmente distinto, as ferramentas precisam ser adaptáveis a um financiamento limitado. Um cinema mais independente, que faz oposição ao cinema dominante, onde certos diretores e cineastas concedem a si autonomia para decidir sobre suas obras. Trabalho subversivo de máquinas de guerra, que criam novas consciências, novas formas de se relacionar com o político e o mundo, pois através do filme estão sempre reinventando a si mesmos.

Na sociedade contemporânea onde estamos inseridos é possível encontrar cineastas que produzem obras cinematográficas com algum incentivo governamental, baseado na prática colaborativa, arranjos simplificados e definidos conforme a necessidade do projeto, reconhecendo a limitação dos recursos econômicos (MIGLIORIN, 2011). A diversidade das produções cinematográficas só é possível se esta produção não se concentra apenas no âmbito comercial, mas também que contribua para a formação crítico-reflexiva do público, ampliando seu repertório cultural e o desenvolvimento da sua leitura de mundo. É este cinema que propomos ser levado para a sala de aula e que constará no *blog* para acesso dos professores de geografia.

Desde a sua popularização, o filme vem sendo usado como instrumento de luta, principalmente por parte de movimentos sociais ou mesmo por grupos de realizadores independentes, representando ora instrumento de oposição ou de subversão, ora recurso

de integração social para promoção de educação e da cidadania (MACHADO, 1997). Nesse contexto, o filme contribuiu para criar uma rede alternativa de comunicação, através da mobilização das minorias (no contexto deleuziano) e de projetos sociais e educativos junto a comunidades. Nesse sentido, há a preocupação de ousar esteticamente, mas também de propor novas abordagens da realidade, colocando em evidência a diversidade de “vozes” da sociedade, pouco vista no cinema hollywoodiano.

Essa nova configuração do que chamamos de cinema menor resulta num maior reconhecimento desses agentes tanto no campo social (em decorrência de uma maior visibilidade na esfera pública de modo geral), quanto (e principalmente) no interior do campo audiovisual, que funciona como espaço de produção simbólica e também de inserção profissional. Graças a Internet e aos festivais de cinema alternativos, conseguiram pelo menos em parte, dar maior visibilidade para centenas de curtas-metragens produzidos nas favelas e periferias ou através de experiências populares em audiovisual. E através da criação do *blog*, onde estes filmes possam estar ali disponíveis para a utilização docente em suas aulas de geografia, procuramos amplificar esta visibilidade.

Os festivais de cinema alternativo, como janela de exibição e circulação de materiais audiovisuais produzidos nas periferias, nas aldeias indígenas, nas comunidades quilombolas, por mulheres e grupos LGBT devem ser entendidos como um tipo de cinema menor, canal de demandas específicas de grupos sociais que, pelo menos simbolicamente, possuem em comum o discurso da defesa de um *ethos* próprio em função de sua participação na esfera pública.

A visibilidade política contemporânea depende, em altíssimo grau, da comunicação de massa; a discutibilidade depende, fundamentalmente, dos sistemas políticos e da esfera civil, mas o campo da comunicação tem o poder de sequestrar os temas políticos para a esfera de visibilidade ou de iniciar discussões de temas políticos, gerando com isso: a) uma discussão em pública de tais temas por agentes políticos e pelos que têm lugar de fala na sociedade; b) a visibilidade de discussões que, de outro modo, aconteceriam em âmbito particular ou reservado; c) o fornecimento de *inputs* para muitas discussões com pouca visibilidade (mas com algum grau de eficácia) na sociedade civil. (GOMES; MAIA, 2008:160).

Desse modo, busca-se maior visibilidade pública, através ou não da chamada grande mídia, objetivando ganhos simbólicos, traduzidos sob a forma de maior debate público em torno de determinadas questões. Assim, imagens de periferias e favelas, suas histórias e seus personagens, antes circunscritos ao seu território e à sua gente, ou transformados em objeto de “investigação social” da academia ou da classe artística, passaram a alcançar maior visibilidade ao circular por diferentes redes de exibição de produções audiovisuais, que inclui mostras de cinema, festivais e agora, através da construção do blog, objetivamos levar para as salas de aula.

Além disso, e principalmente, o cinema menor passou a ser concebido, produzido e protagonizado por moradores de comunidades, índios, quilombolas, integrantes do MST e representantes. Esses aspectos, juntos, provocam uma mudança no modo de percepção desses espaços e, associados a outros fatores, contribuíram para o surgimento e a efetivação do que chamamos de cinema menor. A produção audiovisual da minoria encontrou condições favoráveis para se desenvolver a partir de um contexto sócio-histórico cada vez mais sensível a classe minoritária e vem ganhando cada vez mais força nas últimas décadas (GOHN, 2007).

A partir dos anos 1960 no Brasil, os Estudos Culturais surgem tendo como foco aspectos de dominação ideológica e novos agentes de transformação social, notando as vozes marginalizadas e comunidades estigmatizadas; nas décadas seguintes esse interesse pela diversidade cultural se amplia no campo dos movimentos sociais (GOHN, 2007). O problema da classe social passa a dividir espaço com questões relacionadas à raça, gênero e orientação sexual, cada vez mais tomadas em suas particularidades, e que se transformaram em temas recorrentes nas artes, inclusive o cinema. Nesse contexto, tem havido um esforço de garantir dispositivos que promovam essa diversidade e estimulem produções, no sentido de beneficiar igualmente classes e grupos desfavorecidos.

As ações públicas, então, segundo estes valores, devem oferecer as garantias institucionais e os instrumentos para democratizar o acesso às facilidades de fomento, direcionando recursos para produtores independentes ou excluídos dos dinamismos dominantes, bem como abrir espaços participativos aos grupos envolvidos com a produção e difusão simbólica, valorizando os produtos culturais por eles gerados. (IPEA, 2008, p. 151).

Por isso deve-se enfatizar que nesta pesquisa o cinema menor seja de iniciativas que, sob certo ponto de vista, assumem determinadas características comuns aos chamados novos movimentos sociais, que surgem a partir dos anos 1960 com um discurso organizado coletivamente em torno das possibilidades de enunciação. “Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil” (GOHN, 2007, p.125).

Alvarenga (2004), em sua dissertação sobre o vídeo comunitário contemporâneo no Brasil, traz uma distinção entre vídeo popular e vídeo comunitário. O primeiro modelo, a partir dos anos 1990 entra em crise, ao perder seu caráter militante, desvinculando-se dos movimentos sociais que lhe serviam de orientação e que funcionava como elemento unificador de propostas. Já o vídeo comunitário – que teria como característica a experiência coletiva vivida por um grupo – surgiria em decorrência dessa crise, tendo como maior objetivo a participação direta dos grupos sociais. É nesse contexto que surgem as oficinas de audiovisual que serviriam para que a câmera pudesse ser de fato utilizada por pessoas que nunca antes haviam manipulado um equipamento de vídeo. A intensa participação de jovens e adolescentes nessas oficinas também aponta para o fato de que os projetos de audiovisual deixaram de estar vinculados a partidos políticos ou associações, ampliando o acesso a este tipo de linguagem.

Para Guimarães (2002), o cinema brasileiro a partir dos anos 1990, de diversas maneiras, investiu na “invenção de paisagens (físicas e imaginárias), falas e figuras de personagens que expressam tanto as formas de exclusão e de desigualdade social (...), quanto os dilemas, perplexidades e privilégios daqueles que vivem à sombra dessa mesma desigualdade (...)” (GUIMARÃES, 2002, p.21). Este fenômeno se intensifica a partir da primeira década dos anos 2000, período no qual a periferia torna-se protagonista em diversas produções cinematográficas, questões polêmicas acerca das consequências da desigualdade social no país passaram a figurar entre os principais elementos das narrativas de teleficção nos últimos anos (LOPES, 2008).

Em nossa sociedade contemporânea, bastante afetada pelas tecnologias digitais, devido a terceira revolução industrial, que é uma revolução tecnológica, não somente se caracteriza pela ampliação de realizadores de audiovisual nas comunidades, como

também pelo aumento de plataformas de exibição e de circulação dos produtos resultantes das oficinas de inclusão audiovisual (SILVA, 2009). Desta forma, com o advento das tecnologias digitais de comunicação a produção e disseminação de vídeos caseiros (com o uso de câmeras portáteis e aparelhos celulares) tornaram-se ainda mais generalizadas. O que presenciamos é uma maior disseminação do uso de equipamentos audiovisuais para captação, edição e exibição de imagens, associada a transformações no uso do vídeo para fins sociais. O tipo de ação social envolvida que cria as bases do cinema menor em grande parte está relacionada ao ensino do audiovisual através das chamadas oficinas de inclusão audiovisual. Existem ainda diversas iniciativas de produtores independentes ou mesmo de coletivos que se apropriam de recursos audiovisuais para produzir de forma independente.

Esse jogo de enunciações e essa busca de devires-minoritários cada vez mais são perpassados pela linguagem audiovisual e suas especificidades estéticas e narrativas. O conceito de imagem cinematográfica nesta pesquisa é tomado como instrumento de representação e também como parte de processos de mediação entre os indivíduos e o mundo social. Para tanto, a presente pesquisa delimitou caminhos teóricos próprios para analisar as obras audiovisuais do cinema menor e poder interpretá-las à luz das abordagens da teoria do reconhecimento social, a partir dos discursos que dão sustentação a essa produção audiovisual específica. Afinal, há uma demanda de determinados grupos sociais por estar sendo o que podem vir a ser, traduzida sob a forma de direito à enunciação coletiva e positividade da própria imagem na contemporaneidade.

O sentimento de pertencimento à determinada comunidade, lugar ou movimento cultural se configura em fator subjetivo importante de articulação entre os agentes realizadores, que encontram na prática cinematográfica um elemento de unidade. Esta ideia de pertencimento está presente nas comunidades de cinema. São denominadas comunidades de cinema os diferentes processos de visibilidade cinematográfica de todos aqueles que se encontram sob a condição dos sem parcela na distribuição vigente das parcelas e das ocupações configuradas por uma cena política determinada (GUIMARÃES, 2011). As comunidades de cinema buscam através da imagem fílmica as muitas fraturas do comum, eles produzem signos e relações capazes de desestabilizar o ordenamento social vigente, alcançando outras formas sensíveis de experimentar o

espaço e o tempo (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2011). Vídeos que militam em torno de grupos que normalmente são vítimas de alguma forma de preconceito e baseiam-se na noção de pertencimento de raça, grupo étnico, gênero ou condição social. Determinado grupo define-se a partir do modo como se impõe a uma visão do mundo social.

Os filmes escolhidos para estarem no *blog* tratam de diversidade cultural, pluralidade de vozes, identidades coletivas e protagonismo juvenil, especificamente associados ao contexto de comunidades pobres, bairros de periferia, favelas e subúrbios. O que justifica a escolha pelas representações das periferias dos centros urbanos é o fato de que são esses espaços que ajudaram a construir o conceito de periferia midiaticizada, e cujas representações interessam a esta pesquisa.

Assim, buscamos trabalhar com o cinema menor, em suas diferentes formas, direcionado para as aulas de geografia, por se constituir num instrumento de enunciação política e de luta por reconhecimento, na medida em que busca não somente ser “visível” e “tornar visíveis” (por meio de suas obras), mas também de garantir igualdade de acesso a bens culturais em geral (em específico do campo do audiovisual), pois a imagem é então portadora de uma materialidade que lhe outorga um discurso extremamente concreto, imanente, cuja complexidade raramente temos a oportunidade de examinar.

Pensamos que, uma imagem que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético. A ideia é que o jovem ao ter contato com este cinema possa ter uma relação sensível e singular e através da imagem filmica ressignificar suas vidas, pois todo espectador já é ator de sua própria história (RANCIÈRE, 2012).

O que propomos então de uma práxis do audiovisual na educação é uma contrapartida a estética comercial, ou seja, uma produção de imagens que considere o tempo da reflexão, da assimilação do saber, e nos possibilite pensar novas relações no espaço e no tempo. Mesmo sabendo que o cinema não foi criado com o objetivo educacional, buscamos uma aproximação entre a educação e o cinema, com foco na geografia, onde possamos levar o cinema para a sala de aula e utilizá-lo como experiência que

possibilite o ensino e a aprendizagem, oportunizando enfoques culturais, políticos, históricos e sociais, proporcionando um uso do cinema também como mídia educativa do olhar.

EDUCAÇÃO E CINEMA

Geografia e Cinema

Hoje, os jovens estão cada vez mais conectados às redes sociais, as notícias e o conhecimento circulam em grande velocidade, e um dos principais desafios a serem enfrentados no contexto educacional se refere às novas tecnologias. Por isso, interpretar os signos com suas particularidades tornou-se necessário uma vez que, podemos afirmar com Jamenson (2007) ao analisar a imagem como marca registrada da sociedade contemporânea, vivemos em um mundo cada vez mais visual. O avanço da tecnologia, o aperfeiçoamento do computador e das telecomunicações, integração dos planos de voz, dados e imagens, bem como a explosão da internet possibilitaram um maior fluxo de informação, independentes das barreiras espaço-temporais. Tal fato nos leva a constatar que vivemos um período marcado pela revolução digital (LÉVY, 1998).

Neste cenário as informações renovam-se constantemente a uma velocidade dinâmica, impactando a sociedade em diversos aspectos, inclusive na educação que busca adaptação a esta inovação tecnológica da informação através das transformações das práticas pedagógicas diante da demanda da sociedade contemporânea, (BENAKOUCHE, 2003). Ou seja, as práticas educacionais buscam uma renovação de modelos tradicionais em diversas instâncias, principalmente em um mundo permeado pelas mídias sociais.

Suas características essenciais – simulação, virtualidade, acessibilidade, a superabundância e extrema diversidade de informações – são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas metodologias tradicionais de ensino baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais no modo de compreender o ensino a didática (BELLONI, 1999, p. 15).

Essa busca ocorre diante da necessidade de renovação e atualização dos métodos pedagógicos, defendendo uma educação mediada por tecnologias audiovisuais de informação e comunicação (BELLONI, 1999), através do uso de sistemas de signos não verbais como as imagens. Toda imagem é um texto que pode ser explorado, mas este texto exige uma leitura diferente.

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. (PILLAR, 2011, p.15).

O cinema e a linguagem imagética, em uma sociedade cada vez mais técnica e tecnológica, tornam-se elementos de ligação entre docente e discente, entre o saber e a vida. Desta forma o conflito e confronto fazem parte do processo de construção da aprendizagem, no qual o cinema menor pode ser o mediador dos questionamentos e descobertas de nossos jovens.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2009, p.15)

O cinema é uma forma particular de arte que ascendeu do desenvolvimento técnico-científico iniciado com a Revolução Industrial, logo, podemos afirmar que o cinema é fruto de uma experiência de tempo e espaço, principalmente da sociedade ocidental da época. Novas relações, conflitos, contradições estavam se descortinando na vida social, e a cidade mostrava-se como um espaço de realização de um mundo que se modernizava.

No início do cinema, os filmes eram uma sucessão de quadros interrompidos por letreiros que apresentavam os diálogos. Com o aprimoramento da técnica e o desenvolvimento da tecnologia, foi possível o aperfeiçoamento da linguagem. E esta linguagem está estruturada na trama narrativa que se dá em relação com o espaço e com o tempo. A trajetória do cinema decorre do desejo do homem de artificialização, realizada temporalmente, do meio em que se insere. Estas mudanças expressam o desejo

da sociedade presente no espaço, modificando-o a todo o momento. Há sociedades que viram a realização de um espaço humanizado somente através das salas de projeção, através das facilidades das técnicas, e lidam com esta artificialização para compor cenários conforme as condições financeiras que a indústria possui.

No cinema, as imagens montadas/mostradas são apenas aquelas partes iluminadas. Elas é que, colocadas uma após as outras, constituiriam um filme. O restante, o obscuro, se encontraria entre elas. Neste processo de escurecer/esconder para melhor iluminar é que ocorre o adensamento de tudo o que foi escondido e obscurecido no pedaço que ficou claro. Nele estará presente tudo o que foi excluído a princípio, gerando uma densidade maior na parte clara da imagem, uma vez que dela é que partiremos em direção/em retorno àquilo que ficou sem luz. (OLIVEIRA JR., 2006, p. 4).

O cinema traz estas informações em um curto espaço de tempo, graça às técnicas utilizadas. O cinema consegue romper com os limites da realidade, rearticulando e recriando os elementos que fazem parte de nosso cotidiano. Na tela projeta-se sonhos, ilusões, a vida dentro de um plano, fazendo um jogo de escalas de espaço e tempo, onde se destacam detalhes e se escondem fatos concretos.

(...) Parece tão verdadeiro – embora a gente saiba que é de mentira – que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Um pouco como num sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho, pensamos que é verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama impressão de realidade foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema (BERNARDET, 2004, p. 12-13).

O cinema estabelece uma nova relação com o homem. Neste viés, Benjamin (1987) vê o cinema como a forma de arte que mais se enquadra ao homem moderno, pois o afeta em suas sensibilidades já transformadas pelo cotidiano. Ao utilizar aparelhos que podem adentrar no âmago do real, amplia o mundo dos objetos que conhecemos, visual ou sensorialmente, penetrando cada vez mais a percepção humana. Conforme dito, o espaço que a câmera representa, muitas vezes, é diferente daquele espaço que se apresenta aos olhos, pois, substitui o espaço onde o homem atua conscientemente por outro, onde sua ação se dará totalmente inconsciente.

O cinema é uma forma de criação artística, e o contato com esta arte pode nos enriquecer culturalmente, pois, o cinema é uma forma de olhar o mundo a partir de uma

ideia sobre esse mundo (TEIXEIRA & LOPES, 2008). Colocando estas ideias em movimento, é possível termos uma compreensão sobre o mundo, dando sentido às coisas que nos cercam, ressignificando-as através de nossa experiência.

[...] Não compreendemos o mundo como ele é. Não existe o mundo tal como ele é. Em primeiro lugar, porque o mundo é a leitura que temos dele, e tal leitura é tributária da inserção cultural dos sujeitos nas sociedades e coletividades. Em segundo lugar, porque a leitura que temos do mundo é a leitura de nós mesmos no mundo [...] Não há uma compreensão exterior a nós mesmos que não seja a compreensão de nós mesmos no mundo e, portanto, a compreensão do mundo transita, delicadamente, pela compreensão de nossa existência (HISSA, 2013, p.35-36).

O cinema, como arte e a técnica, torna real o sonho de reproduzir as interpretações de mundo. A arte do cinema, na época da renovação tecnológica e reprodução técnica, possibilita uma transformação estética, destruindo o caráter único do objeto artístico. A arte não tem um fazer específico, mas está vinculada a dimensão estética pertencente às práticas humanas, entendida como meio de construção do saber, ligada a sensibilidade, sendo orientada pelo ato de criar, e não apenas repetição do que já está posto (BENJAMIN, 1987).

A linguagem cinematográfica é complexa, por isso, sua compreensão não é imediata, mas sim um processo, e assim, precisamos refletir sobre a forma que esta linguagem tem sido apropriada pelo jovem. Considerando que a sociedade contemporânea impõe uma relação direta entre educação e mercado de trabalho, mercantilizando a educação e alienando o estudante, o cinema menor na sala de aula busca instigar o olhar próprio do jovem, libertando o olhar, para que eles coloquem seus pontos de vista, suas impressões, críticas e considerações sobre as imagens apresentadas. Como preconiza Umberto Eco (2008), qualquer texto – imagem, filme, livro, etc. – permite sempre inúmeras interpretações e múltiplas leituras. E como qualquer leitura, é preciso que se desenvolvam as etapas das atividades de pensar, que é analisar, comparar, avaliar e pesquisar. Este ato de ruminar ideias é que nos possibilitam a construção de uma rede de significados e análises, bem como o estreitamento de ambas.

Entre o texto que somos e o texto que se lê, há um emaranhado de linhas em trânsito, linhas dos contextos em que estamos leitor e texto, imersos, em meio à circulação de complexas e extensas redes, abertas até o infinito à produção de sentidos (LACERDA, 2003, p.235).

O ensino de geografia chama cada vez mais a atenção do jovem para questões da atualidade, desenvolvendo e aprofundando um conhecimento crítico sobre o poder da imagem, uma vez que, o ato de observar, está além do olhar apenas o que é visível, pois, nossa percepção é sempre afetada pelo nosso sentir (HISSA, 2006). O professor de geografia tem a seu dispor uma variedade de documentos para a realização de seu ofício, embora as escolas o prendam ao uso do livro didático, o que empobrece suas aulas e dificulta prender a atenção dos jovens por melhor e interessante que seja o material didático, por isso, conforme já dissemos, propomos a quebra desta barreira ao levar o cinema menor para a sala de aula.

Atribuem-se muitos sentidos à presença da tecnologia na educação, vistas como meio para superação de limites das velhas tecnologias (quadro negro, giz e livro didático), agregando um valor qualitativo às aulas, assim como a possibilidade do estudante ter um bom desempenho no mundo onde vive, quanto às análises do seu universo cultural. E o cinema menor é uma dessas possibilidades de análise, propiciando discussões nas aulas de geografia que tem a finalidade da formação de sujeitos críticos e criativos, favorecendo o ensino e a aprendizagem, dialogando com experiências formais e não formais de educação.

Desta forma, a escola é a principal responsável por este trabalho educativo não só de formação, mas também convocar os sentidos das novas gerações sobre a especificidades da linguagem cinematográfica; linguagem esta que permite a leitura do mundo e seus perigos (TEIXEIRA & LOPES, 2008). Os filmes são produtos culturais, manifestações estéticas que não foram pensadas para a escola ou educação. Assim, como a função social da escola é a mediação da produção do conhecimento e o jovem, com relação à estética filmica, é dever da escola despertar estes educandos para o fascínio da magia do cinema, combatendo “todas as formas de massificação de narrativas, contra todo colonialismo de qualquer sistema de signos que se procure impor” (TEIXEIRA & LOPES, 2008, p.14).

Conforme já dissemos, o cinema menor com sua enunciação política nos oferta um novo rumo, um caminho de reconhecimento de outros mundos a nossa volta e da vida que pulsa do/no espaço geográfico. Assistir a estes filmes em sala com os estudantes é a possibilidade de abertura de novos caminhos, novos olhares, conflitos estéticos,

valorativos e entre outros; podendo despertar nos jovens outras formas de aprendizagem, própria de cada um deles, tocando-os sensivelmente, auxiliando na ampliação de conhecimento e pesquisa.

Filmar então pode ser visto como um ato de recortar o espaço, de determinado ângulo, em imagens, com uma finalidade expressiva. Por isso, diz-se que filmar é uma atividade de análise. Depois, na composição do filme, as imagens filmadas são colocadas umas após outras. Essa reunião das imagens, a montagem, é então uma atividade de síntese (...) (BERNARDET, 2004, p. 36-37).

Duarte (2009, p.17) nos diz que, “o cinema como prática social é tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas, e tantas outras”. Como podemos perceber, o cinema menor pode ser utilizado para a formação e crítica cultural do jovem, pois quando se apresenta uma imagem ao discente, ele associa a informação que está vendo com a qual já possui, fazendo desta forma (re)leituras de mundo (HISSA, 2013).

Analisar uma produção fílmica da minoria, que rompe com as tradicionais representações, na qual o “concreto” e “real” é a imagem em movimento, é adentrar em outra dimensão do conhecimento. A imagem em movimentação não é apenas uma interpretação de mundo, mas também nos permite entrar em uma dimensão espaço-temporal singular, propiciando-nos um jeito totalmente novo de conhecer através das lentes da câmera, uma vez que, pensamos e tomamos conhecimento por imagens.

As imagens nos trazem construções do espaço geográfico e, por sua vez, permitem a compreensão do contexto cultural em que foram realizadas. Trabalhar com análise de filmes e imagens nas aulas de geografia é uma possibilidade de aprendizado, além disso, instiga o jovem ao sentido de observação e percepção deste espaço (GUIMARÃES, 2009). Por isso precisamos compreender o que é espaço geográfico, quais os fatores que possibilitam sua existência, e como este espaço influencia nossas vidas e influenciou a construção da narrativa fílmica dos filmes selecionados, pois a história humana só ocorre no espaço geográfico.

Espaço Geográfico

O espaço geográfico é resultado e processo das ações históricas, políticas, conflituosas e tensas das ações dos homens de diferentes tempos e culturas, ou seja, espaço e sociedade não podem ser entendidos como coisas separadas. Como nosso objetivo é trabalhar com o cinema da minoria que interage, percebe, constrói, modifica e luta neste espaço, precisamos compreendê-lo, bem como analisar algumas categorias que estão dentro deste conceito de espaço geográfico que usaremos para análises filmicas mais a frente, como paisagem e território.

Santos (1978) considera o espaço como fator social, instância da sociedade, e não apenas seu reflexo. O espaço do homem condiciona então a sociedade. Considerando a definição de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas ações, Milton Santos reconhece como suas categorias internas a paisagem e o território.

Nas aulas de geografia sempre orientamos nossos jovens a direcionar seus olhares para tudo que tenha relação com o espaço, intrínseca ou explicitamente. Entendemos o espaço em sua condição física e simbólica, ou seja, criado pela distribuição das coisas ou fatos, bem como as ações advindas desta distribuição. Pautamo-nos em Santos (2006), a qual nos apresenta conceitos de espaço e espacialidade, nos permitindo pensar o espaço como produtos das relações humanas, construído através das interações mais diversas, desde o micro até o macro. Logo, conforme já dissemos, optamos por trabalhar com filmes que exploram estas relações humanas em toda sua potencialidade, que é o cinema menor, que aborda o espaço da favela, da ocupação, da mulher, do negro, do gay, do agricultor familiar, do estudante, entre outros.

Segundo Santos (2006), o espaço geográfico é constituído de ligações de sistemas de ações e sistemas de objetos. O homem apropria-se do espaço, por meio de técnicas que transformam a paisagem, moldando assim o espaço geográfico. Ao longo da história, a reprodução da natureza foi feita por meio de objetos técnicos que moldam e configuram o espaço, por meio da racionalização do ser, que acaba por compor um espaço tecnificado, da maioria, com inúmeros embates, que ao mesmo tempo, não deixa de ser efêmero. Desta forma, Santos considera que só há o meio geográfico, a qual a técnica se incorpora, e que durante a história do homem foi evoluindo de um meio natural para um

meio técnico-científico-informacional. Como as técnicas se propagam de formas desiguais, no mesmo pedaço do território é possível identificar subsistemas técnicos de épocas distintas. Desta forma, é por meio das técnicas que permitem considerar o espaço como um fenômeno histórico e geográfico.

É por meio das técnicas que o homem, através do trabalho, realiza a união entre tempo e espaço, já que ambos são datados e são uma medida temporal, seja na produção (espaço do trabalho), seja na circulação (espaço da distância). Conforme Santos (2006), só é possível falar em idade de um lugar a partir da datação de sua materialidade por meio das técnicas, pela história de sua incorporação à vida de determinada sociedade. Assim, o espaço é formado por um sistema de fixos e fluxos, ou seja, ele é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, e que o espaço é formado cada vez mais por objetos e ações artificiais.

Espaço Geográfico e Espaço Cinematográfico

O espaço cinematográfico não é diferente do espaço geográfico, até a sua finalização, o filme passa por uma série de transformações, desde o roteiro, diálogos, locação, vestuários, mixagem, sonorização, etc. Os espaços cinematográficos se apresentam desta forma, cheios de possibilidades, sendo construídos e desconstruídos constantemente, conectados com seus agentes, incorporados de simbolismos. As espacialidades construídas são cenários onde personagens diversos coexistem, mesmo que os mesmos não relacionem entre si.

Assim, entre os personagens e o espaço, cria-se uma relação de olhar e reflexão, configurado nos personagens no espaço e do espaço nos personagens. Através de suas atitudes, os personagens humanizam e dão sentidos a determinados espaços, da mesma forma que o espaço projeta-se através das palavras e atitudes dos personagens, caracterizando-os socialmente. Portanto, o espaço, como uma escrita da memória social, engloba o cinema em seu movimento constante de criação e recriação. Por outro lado, os lugares criados e reproduzidos pelo cenário fílmico se tornam parte constituinte do próprio espaço, sendo ele urbano, ou mesmo rural.

O cinema é uma obra de arte e ao mesmo tempo um arquivo que detêm uma quantidade considerável de documentação sobre o espaço, assim como a mudança desse espaço no imaginário coletivo, uma vez que este faz parte deste espaço e percebe a mudança do/no mesmo.

Cada obra de arte testemunha seu tempo e permite construir, por meio de sua linguagem, a representação que os homens fazem de seus modos de vida. As obras de arte não são puros símbolos, mas objetos necessários à vida dos grupos sociais, e constituem um meio de expressão e de comunicação dos pensamentos desses grupos sociais (...). É pela representação que os homens fazem a si mesmos a ao seu mundo (LUCAS, 1998, p. 23).

O termo arquivo não limita o cinema a um simples depósito, mas significa uma gama de informações que se mostram como pervertidas pelo tempo; tempo este que condena o passado ao esquecimento, no entanto, o cinema também pode ser visto como um elemento que resiste à destruição da memória do/no espaço social, impulsionadas pelas rápidas mudanças provocadas pela lógica capitalista.

A importância deste espaço arquivado não é apenas tornar-se um registro do passado, mas uma presença na ausência que nos permite voltar ao que já foi vivido através da imagem. Uma memória voluntária capaz de ativar nossas recordações, remetendo-nos ao espaço das representações por meio do reavivamento do imaginário social, salvando-nos do esquecimento e permitindo-nos questionar a nossa própria história. Toda esta estrutura de recriação do espaço por meio da imagem qualifica o filme.

Da mesma forma que as áreas científicas desenvolveram conjuntos de elementos que fundamentam sua linguagem, o cinema também os possui (ângulos, lentes, montagens, planos, efeitos gráficos, sons, etc.). Através dos planos, podemos visualizar as técnicas envolvidas na compreensão do enquadramento da paisagem. Todo filme tem sua própria espacialidade, composta por lugares e territórios; no cinema, há um recorte do espaço “real”, por sua vez recriado e vivido como parte de uma experiência, memórias e histórias cotidianas dos personagens (BARBOSA, 2000). Partindo dos elementos que fazem parte da paisagem, o cinema consegue recriá-los, à sua maneira, possibilitando novas formas de visualização do espaço concreto, vivenciado, explorando-os com objetivo de dar sentido à sua narrativa fílmica.

Ao cinema, o espaço é imposto como condição de existência. As cenas se desenrolam em *lugares filmicos* que muitas vezes se cruzam com lugares para além dos filmes, contaminando esses lugares com seus sentidos, seus ângulos, seus enquadramentos, redefinindo-os perante os espectadores. Esse processo de contaminação é mútuo: no cinema proliferam alusões a lugares criados pela Natureza e pelos discursos e práticas sociais, da mesma maneira, nestes lugares naturais e sociais proliferam alusões a lugares criados no cinema (OLIVEIRA JR, 2006, p. 2).

Esta habilidade em recortar o espaço e destacá-los, revela novas possibilidades, pois, independente do objetivo do filme, a construção de determinadas imagens do lugar é capaz de consolidar imagens pré-estabelecidas, ao mesmo tempo em que pode subverter a percepção das mesmas. O cinema é capaz de romper com os limites da realidade, criando e recriando os elementos que fazem parte do nosso dia a dia. Em sua tela é projetada a vida dentro de um plano, com seus sonhos, ilusões, criando jogos de escalas de tempo e espaço, destacando detalhes em detrimento dos grandes acontecimentos.

Personagem, Tempo e Espaço são elementos que juntos dão sentido a obra cinematográfica, deste modo, não podemos desvincular espaço e os personagens envolvidos na trama, da mesma forma que não podemos deixar de mencionar a importância da relação entre tempo e o espaço. É fato que, em alguns filmes, o tempo ocupa um lugar privilegiado ante o espaço, uma vez que este é representado como condicionado ao tempo, de maneira mais específica, como manifestação de sua passagem ao longo da trama filmica. No entanto, é preciso considerar espaço e tempo em posição de igualdade e ressaltar a interdependência que existe entre ambos.

Não há espaço sem tempo, bem como não há tempo sem espaço. O espaço se torna real por causa do tempo, e o tempo precisa do espaço para se tornar concreto. Conforme Bakhtin (1992, p. 263) “não há acontecimentos, enredos romanescos, motivos temporais que sejam indiferentes aos locais de sua realização e que pudessem realizar-se em outros lugares ou em nenhuma parte. (...) tudo neste universo é espaço-temporal”. Logo, todo acontecimento acontece em um lugar no tempo e no espaço.

Conforme dito, o cinema nos mostra vários pedaços do mundo através do lugar com suas paisagens, que cria, recria, modifica e mitifica o lugar conforme a intenção do diretor. Nossa análise de paisagem está pautada no conceito de narração e visualização

(AZEVEDO, 2008), ou seja, paisagens que mostram e contam histórias. Uma paisagem de narrativa cinematográfica que descreve e representa a memória de um determinado local, bem como os processos das relações entre a sociedade que o compõe, o espaço e a natureza.

A paisagem narrativa geográfica está além da imagem, ela contempla os sons, as vozes desta paisagem que narra sua própria história. Esta é uma dinâmica do corpo com a terra, a vida, o lugar, promovendo (re)leituras do espaço neste exercício com a paisagem. Nesta dinâmica, a partir do momento que alguém direciona o olhar para uma porção do espaço, já é uma forma de interpretação deste espaço convertido em paisagem pelo observador.

Uma conversão mental que tem vindo a ser efetuado de forma recorrente há séculos e na qual a arte e as técnicas de representação se especializaram. Posteriormente, o desenvolvimento de uma cultura visual, do movimento e da viagem contribuiu para a ‘naturalização’ desta ideia, uma ideia que simultaneamente foi sendo legitimada por uma ordem de conhecimento (AZEVEDO, 2008, p.18).

O cinema também é um espaço narrativo, instituindo-se através das relações de imagens e conteúdos, apresentando-se como discurso, anunciando diferentes leituras do espaço das representações (BARBOSA, 2000). O espaço narrativo incorpora e supera o registro dos acontecimentos, uma vez que ele é constituído de representações do espaço social em movimento, desenhando a cartografia dos conflitos e contradições do/no espaço. Estabelecendo um paralelo entre a linguagem geográfica e o conceito de espaço, podemos concluir que todo acontecimento da vida está relacionado a um espaço, desta maneira, o espectador relaciona o que a imagem está dizendo no filme com um espaço narrativo da realidade. Logo, todos os fenômenos e experiências ocorreram de determinado momento, em determinado lugar. As imagens possibilitam a narração destas experiências realmente vividas, em diferentes lugares, possibilitando o observador resgatar em sua memória, um tempo passado e inseri-lo no presente espacial.

Dessa forma, a compreensão do espaço arquivo e narrativo nos permitem reconhecer o espaço geográfico como diversidade das relações humanas, permitindo com que as representações do espaço retornem ao plano do vivido. Precisamos considerar que a

representação cinematográfica é mais que uma mera reprodução de mundo, mas uma voz capaz de questionar o sentido do representado e os propósitos existenciais.

Estabelecendo relações cada vez significativas entre o espaço das representações e as representações do espaço, o cinema redimensiona as concepções urbanas e sociais. A vida, o tempo, o espaço, os personagens, cada vez mais são confundidos com as imagens cinematográficas. Formas, cores, movimentos, vidas, tudo é captado pela lente cinematográfica, escrevendo uma cartografia do espaço através da captura de imagens. Estas observações são de suma importância para o professor trabalhar o espaço geográfico com os jovens usando curta metragens, pois, não podemos esquecer que o cinema possui linguagem própria, e que a história que se desenrola na obra cinematográfica, bem como onde esta história acontece, não estão separadas de seu processo criador.

Por meios culturais, como o cinema, é possível observar as mudanças ocorridas no espaço como meio didático e informativo, espaço este que, conforme já dissemos, é tudo que existe no planeta terra, herança da história natural e do resultado da ação humana. O cinema apropria-se do espaço geográfico para promoção de suas histórias filmicas, e expõe suas transformações e contradições ao longo do tempo na sociedade moderna. Essa transformação também se reflete na paisagem, pois não há como alterar o espaço sem alterar a paisagem. Processos geográficos e históricos que fazem dos cenários filmicos uma arte representativa desta paisagem.

A paisagem é o ponto de partida da Geografia e buscaremos trabalhá-la através das imagens filmicas, pois muitos dos conceitos da geografia são apreendidos por meio da paisagem, uma vez que ela é tudo que engloba nossa visão, e a imagem cinematográfica do cinema menor de certa forma fala conosco e nos revela várias situações, possuindo certa sensibilidade que deve ser percebida para posteriores análises. Ou seja, a paisagem pode ser reveladora de muitas experiências e atrelada a fatores da expressão humana e pessoais, pois ela é o que o sujeito enxerga.

Paisagem

A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade (SANTOS, 2012, p. 37).

Em outras palavras, “numa perspectiva lógica, paisagem é já o espaço humano em perspectiva” (SANTOS, 2006, p.106). O olhar geográfico sobre a leitura da paisagem possui como pressuposto que a paisagem é consequência, o resultado, mesmo que indireto, de uma determinada produção, ainda que esta paisagem se situe na dimensão do que é visível, concreto, palpável. O que observamos em uma paisagem é obra de vivências e modificações ao longo da história. Paisagem da periferia, paisagem urbana, paisagem das ocupações, paisagem dos guetos, paisagem dos prédios abandonados, há diversas paisagens e é isso que buscaremos trabalhar com o cinema menor.

A paisagem é classificada pela necessidade do homem em tentar compreender sua dinâmica, suas transformações, suas formas, que fazem parte da imaginação do homem, que as valoriza ou deprecia, segundo seus valores, crenças e conhecimentos. O que eu vejo não são apenas imagens, mas experiências, expectativas, estado de ânimo que vão compor este cenário visual.

De fato, três termos são encadeados, (representação, estética, pintura) para afirmar a paisagem é, de maneira geral, uma construção cultural, que ela não é objeto físico, que ela não deve ser confundida com o ambiente natural, nem com o território ou o país. A paisagem é de ordem da imagem, seja esta imagem mental, verbal, inscrita sobre uma tela, ou realizada sobre o território (BESSE, 2006, p.61).

Desta forma, podemos dizer que a paisagem é uma conjunção de signos que exigem uma decifração de quem observa, uma descrição para além das emoções, um esforço de interpretação que não se reduz apenas as formas exteriores, mas exige-se um conhecimento de si e do mundo. A paisagem é real e objetiva, mas que somente adquire existência própria no pensamento e ações dos que ali residem.

A problemática da paisagem impõe o trabalho de interpretar a geografia que existe no imaginário social, como um viés para compreensão da importância das representações

do meio nas práticas sociais e organização do espaço. Quando examinamos determinado lugar, buscamos a identificação das peculiaridades das formas do visível, tais peculiaridades daquele lugar são capturadas pela nossa mente através da projeção deste contorno pelos sentidos.

Toda a interpretação se dá pela leitura da paisagem física, sensorial e simbólica. Ao levar o cinema menor para a sala de aula estamos fazendo este exercício junto com os estudantes, analisando a importância da leitura da paisagem para a construção de conhecimentos geográficos, pois esta leitura possibilita a oportunidade de desenvolvimento de uma série de habilidades como registro, observação, análises e comparações. Desta forma, o ensino de geografia associado ao cinema tem o papel de estimular a leitura crítica dos jovens, para que se percebam como agentes produtores do espaço geográfico, que transformam as paisagens nas quais estão inseridos. E buscamos fazer esta leitura através da paisagem do cinema menor.

Leituras da Paisagem

A paisagem com sua luz natural, cores, reflexos, declives, muitas das vezes é o principal suporte que o filme apresenta para a captação de nosso olhar (Yázigi, 2002). O olhar é um ato de escolha, de vontade, de direcionamento da retina ocular para algo que nos desperta, uma identificação do que está fora de nós, mas que só é possível a sua existência por esta interação entre exterior e interior, ou seja, o que eu sou e o que eu vejo.

Berger (2010) nos diz que nosso olhar nunca está focado em algo especificamente, mas estamos sempre atentos na relação entre os objetos e nós. Por isso, entendemos que o sujeito é um cidadão do/no mundo, e este mundo será tanto maior quanto maior for sua compreensão de mundo. Mundo este que é feito de interpretações, análises e leituras; mundo dos excluídos, mundo dos oprimidos, mundo das mulheres, mundo dos negros, mundo da comunidade LGBT, mundo dos encarcerados, mundo dos sem teto, mundo das minorias. Logo podemos dizer que há tantos mundos conforme há tantas leituras, e são esses mundos e as diversas leituras que buscamos através das paisagens do cinema

menor. Imbricações de mundos que supõem imbricações de leituras, logo toda imagem carrega consigo uma forma de ver (HISSA, 2013).

[...] ver não é o mesmo que olhar, assim como ouvir não é igual a escutar. Ver apenas envolve o esforço de abrir os olhos; olhar significa abrir a mente e usar o intelecto. Olhar uma pintura é como partir para uma viagem – uma viagem com muitas possibilidades, incluindo o entusiasmo de compartilhar a visão de uma outra época. Como em qualquer viagem, quanto melhor a preparação, mais gratificante será a expedição. A melhor maneira de viajar é com um guia que o ajude enquanto você se familiariza com o novo ambiente, e que lhe mostre coisas que do contrário passariam despercebidas (CUMMING, 2003, p.6,7).

Assim, as coisas percebidas são reflexos do observador, isso quer dizer que, olhares, análises e reflexões acontecem simultaneamente no momento da observação e de maneiras diferentes de acordo com o observador. Quais as análises e reflexões de uma mulher negra, obesa, lésbica, moradora da periferia? Quais análises e reflexões de uma travesti renegada pela família que trabalha a noite se prostituindo para se manter? Quais as análises e reflexões de um sem teto, ocupando um prédio abandonado e que vive na iminência do despejo? Quais as análises e reflexões do operário que trabalha oito horas por dia e gasta quatro horas de deslocamento entre idas e vindas do trabalho em um transporte coletivo precário? Quais as análises e reflexões os jovens realizarão através das análises e reflexões das minorias através do cinema menor?

E através destas obras filmicas queremos um confronto das múltiplas realidades. “No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece (...)” (SCHAFF, 1991, p. 105). Qualquer pessoa que se aventure na exploração dos significados imagéticos perceberá que há inúmeros pontos de vista a serem abordados (RAMALHO e OLIVEIRA, 2009).

Enfatizamos que o cinema menor pelo que ele visa retratar através de suas paisagens são meios potencializadores para trabalhar com os jovens as leituras de imagens, para que eles possam tomar contato com elementos da linguagem cinematográfica e intensificar a relação consigo, com o outro, com o espaço em que vivem e com as diferenças que estão presentes nestes lugares. A leitura problematizadora da imagem possibilita

desvendar novos caminhos através dos diversos olhares coexistindo no mesmo espaço, oferecendo ao professor possibilidades diversas de trabalho em sala de aula em cima destas imagens.

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função do seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus preceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural (KOSSOY, 2014, p.115).

Em cada olhar há um novo significado, um novo sentido, uma nova descoberta, que nada mais é do que o (re)descobrimto de mim mesmo, desta metamorfose contínua que é o ser humano. Se a paisagem muda ao longo do tempo, a leitura desta paisagem também sofre mudanças. Embora a paisagem faça parte do espaço, este é caracterizado pelas formas e as vidas que o animam. A paisagem seria a porção visível da configuração territorial, abarcando elementos naturais e artificiais. A paisagem é um elo entre o cinema e a geografia, sendo esta última o principal elemento na construção filmica, sinalizando os lugares, territorialidades, o habitat, domínios físicos e limites geográficos (Neves, 2010). Assim, conforme já trabalhamos, o espaço é o resultado material das ações humanas acumuladas ao longo do tempo. Desta forma, os movimentos das sociedades, ao alterarem as formas e funções do espaço, transformam sua organização. Logo, o espaço é a síntese entre conteúdo social e as formas espaciais.

Dentro do conceito de espaço encontramos o território, um conceito importantíssimo para o cinema da minoria.

O homem age no território, espaço (natural e social) de seu habitar, produzir, viver objetiva e subjetivamente. O território é um espaço natural, social e historicamente organizado e produzido e a paisagem é o nível do visível e percebido deste processo. O território é chão, formas espaciais, relações sociais, e tem significados; produto de ações históricas (longa duração) que se concretizam em momentos distintos e superpostos, gerando diferentes paisagens. Há, no território: identidade e/ou enraizamento e conexões nos níveis nacional e internacional; heterogeneidade e unidade; natureza e sociedade; um processo histórico com definições territoriais específicas para cada organização social e o aparente, que corresponde à paisagem (SAQUET, 2007, p.142).

Em suma, é pelo território que a materialidade da realidade objetiva se torna possível, pois nele se agregam a potência e inerência do mundo em que vivemos em conjunto com as relações de poder, formando assim múltiplos territórios e territorialidades. Através do cinema da minoria buscamos compreender a realidade de diferentes grupos sociais, suas relações e demarcações de territórios. Compreender a forma de apropriação de territórios por parte da minoria é entender as regras de acesso a terra, as formas de inclusão e exclusão dos sujeitos ao direito ao território de um determinado grupo e suas construções simbólicas sobre este espaço, bem como as relações de poder entre sujeitos conflitantes.

Território

A discussão sobre território perpassa diferentes áreas do conhecimento científico, desde Etologia, História, Filosofia, Ciência Política, Antropologia, Sociologia até chegar na Geografia, na qual se constitui um conceito básico. Ao analisar esses diferentes campos veremos que o conceito assume uma vasta polissemia e cada área dará um enfoque específico a partir de determinada perspectiva.

Na geografia após ser apontado e trabalhado por Friedrich Ratzel, o conceito de território renasce de forma renovada na filosofia e em estudos de geografia, economia e sociologia. Reaparece em Dematteis (1964 e 1969), como produto das relações sociais efetivadas no âmbito da família, da comunidade rural e desses indivíduos com agentes da cidade, historicamente condicionados e caracterizados, tanto econômica como política e culturalmente, em tramas socioespaciais; em Deleuze e Guattari (1976[1972]), compreendidos como fluxos, conexões, articulações, codificação e decodificação, poder; fazem uma reflexão profunda sobre a produção do capital, destacando o desejo como um processo inerente a essa lógica; em Eco (1984[1972]), como uma área na qual se estabelece relações simbólicas e de poder; em Gottman (1952), por exemplo, como um caráter político-administrativo para além do Estado-Nação e como circulação e iconografias; em Raffestin e Guichonnet (1974), ligado as suas preocupações e argumentações geopolíticas; em Vagaggini e Dematteis (1976), como um conceito que pode permitir, justamente com um aporte metodológico apropriado, uma compreensão de movimento nas mudanças sociais; em Dematteis (1970), como conceito central na construção de uma geografia histórico-crítica; em Quaini (1974a), também sob o método dialético, como um produto de organização histórico-social, tanto econômico, como cultural e politicamente; em Indovina e Calabi (1974) e Magnaghi (1976), como resultado e condição das forças e relações produtivas capitalistas que ordenam e usam o território; em Becattini (2000[1979]), como área

com distintos elementos combinados na forma de distrito industrial; em Muscarà (1967) e Bagnasco (1977), obras também pioneiras, clássicas e indispensáveis para entender as combinações territoriais que substantivam econômica, política e culturalmente nos níveis interno e externo de cada território, entre outros. (SAQUET, 2007, p.18)

No âmbito da geografia, as distintas definições de território atestam essa condição, cujos sentidos variam de acordo com a abordagem social, cultural e afetiva, onde a problematização se pauta em aspectos relacionados com a interação da sociedade com a natureza, mediada por mecanismos de apropriação, dominação, ocupação ou posse de determinado espaço. O espaço da mulher, do negro, do sem terra, do nordestino, do gay, do assalariado, do morador de rua. Cada um deles ocupa um território e interage com o espaço onde se está inserido.

De acordo com Raffestin (1993) o território é um conceito construído a partir da noção de espaço. Assim, o autor busca diferenciar algo já “dado”, o espaço (na condição de matéria prima natural e um produto resultante da ação humana) e o território (uma ideia passível de quantificação). Assim, “a produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estrada, e rotas aéreas, etc.” (LEFEBVRE, 1978, p. 259 apud RAFFESTIN, 1993, p. 143), por exemplo, se constitui em um complexo jurídico-sócio-econômico, moldado em múltiplas paisagens, exibindo feições e características. O território é, assim, a base física de sustentação locacional e ecológica, juridicamente institucionalizada no Estado-Nação. Possui os objetos espaciais, naturais e construídos para (re)produção de uma identidade étnico-cultural.

De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações. O mesmo se passa com as empresas ou outras organizações, para as quais o sistema precedente constitui um conjunto de fatores favoráveis e limitantes. O mesmo acontece com um indivíduo que constrói uma casa ou, mais modestamente ainda, para aquele que arruma um apartamento. Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores que produzem territórios. Essa produção de territórios se inscreve perfeitamente no campo do poder de nossa problemática relacional. (RAFFESTIN, 1993, pp. 152-153).

Território é ocupação, territórios são móveis, fluidos, abertos, pois estão interligados ao corpo (ASPIS, 2016). Logo, o território nunca é fechado, pois quem delimita o território é o corpo que está sempre em movimento, sempre demarcando novos territórios. O território confere ao espaço valor de uso, troca, produção e reprodução. No texto *O retorno do território (1994)*, o geógrafo Milton Santos entende que é o uso do território, e não o território em si, é que faz dele objeto de análise social.

Podemos analisar o território no seu sentido etológico, como o ambiente de um grupo (lobos, leões, tigres ou outro grupo nômades) que não pode ser localizado objetivamente, mas que possuem padrões de interações, assim como podemos analisar o território no âmbito social e psicológico (ambiente de uma pessoa, espaço de vida pessoal, hábitos de vida).

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Desta forma, o território pode se desterritorializar, estar aberto, criando “linhas de fuga”, modificando-se. O ser humano está em constante ressignificação, e ao se deslocar no espaço esta em movimento de desterritorialização e reterritorialização, que consistirá em uma “tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323). Assim, podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento de abandonar o território, é a operação de “linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construir novos territórios. Desterritorializar e reterritorializar são movimentos indissociáveis, pois se há desterritorialização também teremos reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios e formando outros, ao longo do nosso dia e de nossa história.

Podemos abandonar, mas não necessariamente destruir territórios, é uma des-re-territorialização cotidiana. Vejamos o exemplo de uma estudante, ao longo do dia ele atravessa dois territórios (o familiar e o escolar). Em cada um deles há uma forma do corpo se portar. Na família os corpos estão dispostos em pai, mãe, irmão e filho, existindo todo um *modus operandi* no seio familiar. Na escola, os corpos são outros. É um corpo técnico-científico, um aparato disciplinar, controle do tempo e do corpo, o silêncio, sentar em fila, prestar atenção e a sirene que avisa a hora de início e fim da aula. Assim, as relações estabelecidas neste território também podem ser analisadas sob uma relação de poder (RAFFESTIN, 1993). Desta forma, o poder também faz parte do território e este existe a partir desta relação. Podemos afirmar que o poder é intrínseco a toda relação.

(...) que é preciso compreender por poder primeiro a multiplicidade das relações de força que são imanentes ao domínio em que elas se exercem e são constitutivas de sua organização (...). O poder é parte intrínseca de toda relação. Multidimensionalidade e imanência do poder em oposição à uma unidimensionalidade e à transcendência: ‘o poder está em todo lugar; não que englobe tudo, mas vem de todos os lugares’. Por tanto, seria inútil procurar o poder ‘na existência original de um ponto central, num centro único de soberania de onde irradiaria formas derivadas e descendentes, pois é o alicerce móvel das relações de força que, por sua desigualdade, induzem sem cessar a estados de poder, porém sempre locais e instáveis’(RAFFESTIN, 1993, p. 52).

Dentro desta relação de poder os territórios são construídos ao longo das diferentes escalas temporais: séculos, décadas ou anos, podendo ter caráter permanente ou cíclico (SOUZA, 2007). O território de nossa pesquisa é o das relações sociais, das relações de poder, território de identidade do lugar e representações.

(...) a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sócio-cultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem”). E mais: os limites do território não seriam, é bem verdade, imutáveis – pois as fronteiras podem ser alteradas, comumente pela força bruta -, mas cada espaço seria, enquanto território, território durante todo o tempo, pois apenas a durabilidade poderia, é claro, ser geradora de identidade *sócio-espacial*, identidade na verdade não apenas com o espaço físico, concreto, mas com o território e, por tabela, com o poder controlador desse território (SOUZA, 2007, p.84).

Dessa forma, o território pode ser concebido a partir das inúmeras imbricações de relações de poder, do poder mais material das relações político-econômicas ao poder mais simbólico das relações socioculturais. Na mesma linha, Claval (1999) nos diz que a ideia de território está vinculada à controle, à soberania. Neste sentido, o autor afirma que o território nasceria das estratégias de controle necessárias à vida social, ressaltando ainda a ideia de territorialidade, que seria “aquilo que faz de qualquer território um território” (SOUZA, 2007, p. 99).

Com essa breve explanação, é possível compreendermos o território como construído a partir do espaço geográfico e formado através de territorialidades, caracterizado por relações de poder exercidas por determinados grupos sobre um determinado espaço, podendo ser construído em diversas escalas e dotado de identidades. Assim, ao trabalhar com o cinema menor buscamos analisar como ocorrem as relações de poder em nossa sociedade, principalmente aquelas vivenciadas pelos grupos minoritários.

Relações de Poder

Na sociedade capitalista contemporânea o poder “está na ordenação do espaço, na distribuição e na produção do saber e da norma, nas engrenagens e regras das organizações e até no inconsciente” (PAGÈS, 1987, p.224). Almejar o poder, possuir o poder são expressões que o transforma em coisa, que se conquista ou perde, no entanto, o poder está disperso por toda a sociedade, como sujeitos e objetos de poder (PARANHOS, 2000).

Para o filósofo Michael Foucault o poder não é algo que se possa possuir, logo o poder não é palpável.

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2003, p. 175).

Desta forma, “o poder não existe” (FOUCAULT, 2003, p. 248), mas sim práticas de poder. A partir desta constatação Foucault dirá que há micropráticas do poder, pois o

poder funciona como uma rede, que engloba toda a sociedade, onde ninguém pode escapar.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem como função reprimir (FOUCAULT, 2003, p. 8).

Ou seja, o poder não é necessariamente negativo, pois ele produz e transforma, e é justamente essa eficácia produtiva do poder que o faz voltar-se para o corpo do sujeito, não obrigatoriamente como uma forma de repressão, mas como um adestramento, que visa à docilidade e utilidade deste corpo à sociedade (FOUCAULT, 1977). Ao poder não interessa apenas a repressão e dominação dos corpos, mas fazer com que se tornem mais úteis. Para Foucault (2001) o sujeito sempre será fabricado, um resultado de uma prática específica. Assim, a educação escolarizada será responsável pela fabricação de um determinado tipo de indivíduo. Depois do esclarecimento dos três tipos de lutas que existem – lutas contra formas de dominação (religiosa, social e étnica), lutas contra exploração e subjetivação – Foucault esclarece que as lutas mais importantes são contrárias às sujeições, pois o Estado moderno se apropriou de uma antiga forma de poder, o pastoral. Ou seja, para Foucault, o Estado é uma sofisticada estrutura que busca dar formas a indivíduos.

Inúmeras características do poder pastoral foram incorporadas pelo Estado para atender seus interesses. Pois, se antes a igreja tinha como meta a busca da salvação individual no mundo divino, o Estado busca assegurar a salvação no mundo terreno. O poder que era restrito à igreja, depois do advento do Estado passou a ser exercido por inúmeros agentes, além do próprio Estado, como polícia, empresas privadas, prisões, hospitais, escolas, entre outros, que visam oferecer saúde, bem-estar e segurança. O Foco sai do indivíduo e busca o coletivo.

Sobre este poder também encontrado no ambiente escolar, Michel Foucault desenvolveu no seu livro *Vigiar e Punir*, publicado em 1975, um conceito chamado “poder disciplinar” que nos permite compreender a lógica dos sistemas de segurança de nossa sociedade contemporânea. Foucault nos mostra como, a partir do século XVII e XVIII, ocorreu “desbloqueio tecnológico da produtividade do poder” (FOUCAULT, 1977,

p.8). Ou seja, foi desenvolvido um conjunto de dispositivos que possibilitaram a disseminação de um poder capaz de moldar, transformar e docilizar corpos. Foucault dedicará um capítulo a respeito em *Vigiar e Punir* (1977) chamado *Corpos Dóceis*.

O século XVIII trouxe inúmeras modificações sobre o controle do corpo conforme Foucault, pois o corpo sempre esteve submetido a controles rígidos em muitas sociedades, no entanto, a forma de docilidade do século XVIII para o filósofo é inovador. Primeiro porque amplia a escala do controle sobre o corpo, procurando controlá-lo no que faz, na forma e no tempo que gasta para fazê-lo. Segundo, porque o objeto de controle também sofre mudanças, ou seja, buscou-se a eficácia dos movimentos. E terceiro, a modalidade do controle também se alterou, passou a existir uma constante coerção, que possibilita o controle sobre o processo. O que se quer, portanto, são corpos dóceis para se ter corpos úteis e isso é atingido pelo “poder disciplinar”.

É possível encontrar esse poder nas prisões, nas fábricas, nas escolas, nos hospitais, nos quartéis, ou seja, nas principais instituições formadoras da vida em sociedade. A disciplina age sobre o corpo no âmbito individual e coletivo, produzindo as maneiras de comportamento, de organização, definindo como esses corpos devem usar suas habilidades, transformando-os em objetos de regulação em todas as esferas da existência. Assim, a disciplina é um sistemático controle social que incide sobre os corpos através de inúmeras técnicas que buscam docilizá-los, tornando-os úteis e produtivos. O objetivo é treinar e modificar os corpos dos sujeitos para desempenhar especificar práticas sociais. Desta forma, o poder disciplinar é uma fábrica de subjetividade considerada “normal”, “padrão” ou “modelo”, um conjunto de técnicas que buscam a otimização da vida do sujeito na sociedade. O modelo é justamente o parâmetro para o que é rentável, útil e produtivo. O que não se encaixa neste modelo precisa ser normalizado, ou seja, sofrerá processos de adequação.

O que se deseja, portanto, são corpos dóceis, úteis, produtivos e moldáveis. Assim, podemos encontrar diversas manifestações de poder disciplinar, inclusive no território escolar, uma vez que, “(...) o poder e o saber produzidos pelas normas disciplinares são fundamentais para a organização burocrática. Em uma sociedade de instituições burocratizadas como a nossa, o poder disciplinar se desenvolve em todo o tecido social”

(KRUPPA, 1994, p.102). Dentre os diversos rituais que fazem parte do ambiente escolar, há um conjunto de normas aplicadas tanto para alunos quanto para funcionários que, assim como para qualquer outro grupo social, são fundamentais para a vida em sociedade, garantindo a ordem e a disciplina, dando forma e caracterizando as atividades realizadas na escola.

Ao utilizar o cinema menor para entender as relações de poder no espaço, não podemos nos abster de analisar estas mesmas relações de poder no ambiente escolar, uma instituição disciplinadora, marcada por normas e diretrizes. Muitas das vezes, a instituição escolar é categorizada como exemplar pela ordem instituída no ambiente e, aquelas que não possuem esta ordem são classificadas como ruins, onde os alunos fazem o que querem, ou seja, uma verdadeira bagunça. Percebemos que a ordem neste caso está sobre o controle dos corpos, onde a instituição exerce o poder disciplinar. Assim, também podemos perceber as relações de poder sendo exercidas no espaço escolar.

Espaço escolar: Relações de poder

A ordem e a disciplina são constantes no ambiente escolar. Por meio delas são estabelecidas as situações de hierarquia e autoridade, caracterizando as relações de poder entre o aluno e a escola. Isso pode ser constatado na disposição das turmas, na interação e arranjo dos corpos dos sujeitos neste espaço durante as atividades escolares e na organização do trabalho escolar. A disciplina presente nas instituições escolares possibilita a dominação do indivíduo, segundo Foucault (1977, p. 126) “(...) permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade”.

A disciplina organiza os espaços através da setorização e os tempos através dos horários, chegadas e partidas. Surge o que Foucault denominou de *quadriculamento* (FOUCAULT, 1977), que tem como principal objetivo evitar que indivíduos busquem a formação de grupos perigosos e desordenados. Assim, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (p. 123). Na escola, a colocação de carteiras em fileiras tem como objetivo fazer com que todos fiquem na mira do olhar do professor,

principalmente os espaços entre as carteiras servem para o trânsito docente. A distribuição do jovem não é aleatória, o mapa de sala depende do comportamento e desempenho estudantil. Ao colocar os jovens enfileirados a vigilância é facilitada, ao distribuir os estudantes por parâmetros estabelecidos pode-se hierarquizar e conseqüentemente premiar ou punir, mudando-o de lugar. Desta forma, o poder disciplinar cria um espaço para “vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (p. 131).

Além do espaço o tempo também é uma preocupação disciplinar. Isso explica o motivo de haver tempo para tudo na escola. Os horários escolares pressupõem tempo de início e término das aulas, tempo para beber água, tempo para ir ao banheiro, tempo para o intervalo, tempo para hora cívica, tempo para falar com a coordenação, tempo para falar em sala, etc. O tempo torna-se cada vez mais detalhado para que se exerça um maior controle da utilização do tempo e que se tenha uma maior produtividade para se anular qualquer forma de distração.

A organização escolar está pautada na hierarquia e na capacidade dos estudantes de ascensão hierárquica. Um forte exemplo são as séries que objetivam uma maior produtividade estudantil. A mudança de série só ocorre quando o aluno for considerado apto de acordo com critérios pré-estabelecidos. Entre o ensino fundamental e o médio aumentasse os números de aulas, os números de professores e os números de atividades, sempre objetivando uma qualificação do estudante. O poder disciplinar usa a comparação entre os alunos, entre as classes, sendo classificados de bons ou ruins. A possibilidade de mudança de status por parte do aluno reforça o poder disciplinar.

Para Foucault (1977) o poder disciplinar visa o adestramento dos corpos, que se utiliza de simples instrumentos: a vigilância hierárquica. A arquitetura das escolas se assemelha em muito as prisões, classe lado a lado sem comunicação, janelas com grades, refeitório compartilhado, muros de elevada estatura e portões sem nenhuma visibilidade com o entorno escolar. Ao longo de sua análise Foucault identifica que a disciplina funciona como um “Panóptico”, um modelo arquitetônico que foi desenvolvido por Jeremy Bentham no século XVIII que objetivava uma forma inteligente de máquina de vigilância. Este modelo foi aplicado ao sistema de encarceramento, onde apresenta um prédio circular com uma torre ao centro, onde o

vigilante inspeciona o encarcerado. A função era a vigilância dos presos sem o seu conhecimento, ou seja, eles não sabiam que estavam sendo observados, pois não conseguiam perceber quem estava na torre ou mesmo se havia alguém na torre. Era uma constante sensação de vigilância que o preso sentia, pois o vigia é sempre invisível.

É preciso entender que mesmo o vigia é vigiado. Existe o inspetor principal que controla os prisioneiros e o pessoal do enquadramento através da torre central. É a hierarquização da vigilância em que ninguém confia em ninguém; todos são vigias e vigiados. “no panoptico, cada um, de acordo com seu lugar, é vigiado por todos ou por alguns outros; trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências” (FOUCAULT, 2003, p. 220).

Para Foucault, o panoptismo é uma invenção tecnológica que está para o poder assim como a máquina a vapor está para a revolução industrial (FOUCAULT, 2003, p. 160). Ou seja, um divisor de águas, pois foi a partir das novas tecnologias que a burguesia pôde manter os efeitos do poder sobre o corpo social, mesmo nas partes mais íntimas. Inicialmente utilizado a partir de condições particulares (FOUCAULT, 2003), posteriormente esses métodos foram generalizados, passou-se a experimentar a vigilância integral. Para isso, se faz necessário hierarquizar a vigilância. No entanto, apesar de hierarquizados, há uma única linha de vigilância. Na descrição que faz do papel exercido pelos procuradores do Império, Foucault (2003) os caracteriza como os “olhos do imperador”.

Esse dispositivo que no século XVIII dependia de certa estrutura arquitetônica, hoje se tornou mais sofisticada. Um grande exemplo são as câmeras de vídeo. Bancos, lojas, ruas, ônibus, metrô e escolas. Quando pagamos a conta do cartão de crédito, quando digitamos o CPF para concretização de uma determinada compra, a navegabilidade na internet e quando falamos ao telefone ou mandamos mensagens via *WhatsApp*. Há olhos por toda parte. Mesmo nos ambientes desprovidos desta tecnologia há o controle, pois na medida em que aprendemos a nos controlar, aprendemos a controlar o outro, assim “o esquema panóptico, sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação tornar-se aí uma função generalizada” (FOUCAULT, 2003, p. 171).

No ambiente escolar, o panoptismo não passa apenas pelos olhos dos professores, mas do colega, do disciplinário, da coordenação e direção que também vigia, controla e exerce poder. A sala da direção ou coordenação quase sempre permite ter uma visão global do espaço escolar. As transgressões são registradas através de ocorrências, onde estas relatam as ações infratoras do jovem, bem como as ações tomadas pelo professor e coordenação. A escola torna-se “(...) um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados (...)” (FOUCAULT, 1977, p. 134).

Tudo o que não está de acordo com o padrão estabelecido é passível de punição, desde as infrações que se relacionam com a norma escolar até o que está em desacordo com o tipo de sujeito que se quer fabricar. Há punições para: fraco desempenho; falta de higiene; ausência de uniforme; uso de celulares; dormir; falar e atitudes grosseiras. Esse controle rigoroso, atrelado a outras regulamentações, formam um sistema punitivo que fazem funcionar as normas gerais da educação.

(...) trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1977, p. 159).

O castigo disciplinar busca reduzir os desvios a partir de uma norma estabelecida. Assim, ao eliminar as distorções, busca-se que todos se pareçam uns com outros e com o padrão estabelecido. O medo quanto às sanções que irão receber caso infringjam as normas, demonstra que as penalidades são eficazes, bem como o funcionamento do sistema punitivo.

Outro exemplo seriam as provas. “O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p.164). Nas instituições escolares a aplicação de prova envolve toda uma ritualística, onde são aplicados nas salas com alunos sentados em ordem alfabética, enfileirados, com horário mínimo e máximo estabelecidos, onde não pode haver nenhum tipo de conversa ou gesto suspeito como

olhar para o lado. O exame compara os alunos e demonstra a força que a disciplina possui. É um mecanismo de formação de saber e ao mesmo tempo um exercício de poder (FOUCAULT, 1977).

O ambiente escolar pressupõe esclarecer, debater, problematizar e qualificar (FREIRE, 2015), bem como disciplinar, vigiar e punir (FOUCAULT, 1977). Nesta perspectiva, o poder disciplinador possui um papel relevante nos discursos e ações do universo escolar, que transbordam para além dos muros da escola, para as atuações e transformações do sujeito no mundo que o cerca. O exercício de poder passa por canais absolutamente tênues, formando uma malha que permeia toda a sociedade, fazendo com que cada uma de nós, em maior e menor proporção, sejamos titulares e veículos de certo poder.

No entanto, não podemos falar em poder sem falar de resistência, pois todo poder pressupõe resistência (FOUCAULT, 2001). As resistências são assim a contrapartida nas relações de poder, e devem ser vistas na medida em que “atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais” (idem, p.92). Ao trabalhar com o cinema menor, propomos uma docência política, revolucionária ou de resistência, um devir geográfico, um grito de guerra contra o poder escolar.

Educação Geográfica como Ato de Resistência

Entendemos que a educação geográfica é um campo vasto de possibilidades e potencialidades para o trabalho docente, assim, buscamos em nossa prática outros territórios a serem explorados juntamente com os jovens, pois compreendemos que se faz necessário uma desterritorialização dessa educação geográfica constituída, utilizando vetores de saída, críticas e linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), para que reterritorializações possam ocorrer, e a educação geográfica possa se constituir como um novo território, um território que possibilite afetos e o aumento da potência de agir na comunidade escolar. As linhas de fuga aqui não indicam fugir do ambiente da escola, mas “fazer fugir”, ou seja, explorar outros espaços de desterritorialização, espaços possíveis.

Para que movimentos de desterritorialização e reterritorialização aconteçam, se faz necessário encontrar linhas de fuga, que não necessariamente serão lineares, mas que perpassem o território da educação geográfica, afim de que novos agenciamentos possam ser realizados e seja possível criar novos ritmos, outras possibilidades para que a prática da docência em geografia se constitua como território de criação, aberto a novas desterritorialidades e reterritorialidades.

Inspirado antes na etologia do que na política, o conceito de território decerto implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos. O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação, inseparavelmente material e afetiva (fronteiras problemáticas de minha "potência"). O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido como o contorno intocável da experiência (pontos de angústia, de vergonha, de inibição), ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência (ZOURABICHVILI, 2009, p. 23).

Utilizamos aqui a expressão desterritorialização de forma absoluta, do nômade, que implica viver em constante linha de fuga e uma contínua criação de territórios, desejos e devires. O nômade é aquele que desestrutura o que está posto e faz emergir multiplicidades, possibilitando desterritorializações. Assim, através da nossa prática docente, buscamos ultrapassar estruturas constituídas e sermos resistentes a elas (DELEUZE; GUATTARI, 2004). “Isso é micropolítica. Política menor, política das minorias. É a criação de “linhas de fuga”, pelas quais se escapa, inventando... novas subjetividades, novas formas de vida” (ASPIS, 2017, p.9).

Sabemos que em toda práxis existe uma finalidade que pode ser, ora vinculada a grupos dominantes, repressora, alienante e dominante, ora vinculada a grupos minoritários, possibilitando criação, singularidades, libertação e ética. Mas para além desta dicotomia buscamos a criação de novos territórios para a educação geográfica, fundamentados na ética, na experiência enquanto agenciadora de desejos. Desta forma, é a expressividade e não a funcionalidade que explica a formação do território, pois este é determinado pela presença dos corpos, que faz emergir ritmos próprios, vetores de saída, abertos, e o território só existe como tal se não houver aprisionamentos, pois o território é antes de tudo lugar de passagem (ASPIS, 2017).

Criar outros territórios é se aventurar, trilhar novos rumos, estar aberto a novos agenciamentos, saindo do espaço do sedentarismo e encontrar através das linhas de fuga novas possibilidades. Essas linhas podem ser pontos de singularidades e possibilidade criativa no ambiente escolar e para além dos muros da escola, além de poder ser as que desterritorializam e reterritorializam criando novos mundos a partir no nomadismo. Podemos dizer que nômade é “todo processo (político, coletivo, individual, psíquico etc.) que traça uma linha de fuga aos aparelhos do Estado sedentário e de seus subprodutos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 129). Espaço sedentário e nomadismo são coisas distintas: “o espaço sedentário é estriado, cercado por muros e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é marcado apenas por "traços" que se apagam e se deslocam com o trajeto” (idem, p.43).

Considerando a escola como um território constituído, espaço sedentário cheio de muros e, considerando que todo território é lugar de passagem, como enfatizamos, nossa proposta ao levar o cinema menor para a sala de aula é trazer possibilidades de linhas de fuga para repensar as formas de trabalhar os conceitos geográficos, e criar a partir de um espaço nômade, deslocamento de sentidos e novas possibilidades de utilização do cinema no ambiente escolar. Compreendemos os desafios de traçar esses caminhos de fuga na educação tradicional, onde o professor é a figura responsável por ensinar e passar conteúdos aos alunos, que serão avaliados por meio de provas e trabalhos. No entanto, Foucault (1977) já dizia que se há poder também há resistência, logo podemos afirmar que, mesmo em ambientes formais de educação pode se buscar pequenas possibilidades de desterritorialização, de traçar linhas de fuga e criar espaços abertos e dialógicos com os discentes, onde as singularidades possam ser fomentadas.

Este é um processo aberto, para o qual não há receitas e nem programas. O que pode fazer um educador incomodado com a serialização do processo de subjetivação é instalar-se em seu meio, à espreita dos acontecimentos e dos buracos, para agir neste fluxo, provocando pequenas desterritorializações no interior mesmo do território. Fazer vazar singularizações onde só há subjetivação. Não é um processo fácil, mas é apaixonante e desafiador (GALLO, 2010, p.241).

Salientamos que a desterritorialização não é o fim, mas ponto de partida de um processo de criação de novos territórios. Buscamos a prática de uma geografia menor, baseados nos conceitos de Deleuze e Guattari. Utilizando este conceito na área educacional,

podemos considerar uma educação maior aquela oficial, instituída, sedimentada, aquela dos projetos, das provas, das políticas pensadas por poucos e imposta a muitos. A educação menor que propomos é uma educação desterritorializada, uma máquina de resistência ou máquina de guerra, uma micropolítica que resiste às políticas impostas, que aproveita as fraturas, as brechas, os espaços vazios, criando linhas de fuga e possibilitando devires.

A política pública educacional impõe regras, define projetos e propostas homogêneas, desconsiderando muitas vezes regionalidades e peculiaridades, desconsiderando heterogeneidade e singularidade. A educação desterritorializada não cria modelos, não propõe caminhos e nem impõe soluções, mas cria conexões, redes, singularidades. Nesta educação, os atos são sempre coletivos, as singularizações são coletivas, conectando e interconectando, gerando multiplicidades. “Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeitos. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também” (GALLO, 2008, p; 69).

Sabemos que ao propormos uma geografia menor, deterritorializada, não estamos imunes aos riscos. A luta da minoria não é fácil. Corre-se o risco de reterritorializar na educação geográfica maior, desfazendo seu potencial crítico, tornando-se outra vez um aparelho do Estado. É preciso resistir com a certeza que poderemos criar fissuras neste terreno cristalizado, e linhas de fuga para novas desterritorialização. Pensamos que para essa educação geográfica ser instituída, seja necessário uma prática educativa ética-crítica-política, e a inserção do cinema menor em nossas aulas é uma das maneiras de tentar cumprir este objetivo.

Conforme dissemos anteriormente, geralmente os processos educacionais no ambiente escolar nos colocam diante de uma realidade que muitas vezes desestimula o desejo do jovem. As instituições de ensino que propõem formações voltadas para aspectos técnicos, impondo currículo, atrofiam o desejo. No entanto, quando esta formação provoca a busca por novos conhecimentos, quando favorece processos de produção coletiva, quando proporciona encontros, afetos e possibilita a participação dos atores do processo educacional, potencializa os desejos. Buscamos um processo educativo comprometido com a transformação do *status quo*, insistimos em um processo

educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários, buscamos o devir educacional.

Uma geografia menor é um ato de revolta e ao mesmo tempo resistência. Revolta contra os fluxos instituídos e resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira; sala de aula como espaço onde traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância.

O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva. (GALLO, 2008, p. 61).

Se a geografia maior é produzida na macropolítica, expressa nos documentos, a geografia menor está na micropolítica, na sala de aula, nas ações cotidianas. Uma aprendizagem geográfica menor cava buracos, mina os espaços, produz multiplicidades, o novo, o porvir, o devir. É nesta busca, a partir de pequenas desterritorializações e reterritorializações que propomos a criação de um *blog*, como ferramenta potencializadora para devires-minoritários, uma vez que, buscamos ir além do material didático e do quadro, enfrentando e contestando o estado de coisas ordenado e legitimado como hegemônico no ambiente escolar através da alocação de filmes alternativos, que chamamos de cinema menor, para serem trabalhados em sala de aula.

Buscamos fazer do *blog* uma verdadeira máquina de guerra, um espaço para criar novas percepções conceituais e tornar o pensamento criativo, intervindo no mundo escolar e possibilitando o agenciamento dos desejos.

O BLOG

Conforme já dissemos, nosso produto educacional é um *blog* publicado na internet, que apresenta discussões e divulga o cinema menor de forma gratuita e de fácil acesso aos professores de geografia da educação básica. Conforme trabalhado no capítulo 1, o objetivo é discutir o cinema como componente educacional como possibilidade de experiência sensível, que diminua o problema de distanciamento afetivo dos estudantes em relação ao componente curricular de geografia porque tem forte impacto

motivacional. Partimos do princípio que a utilização do cinema no âmbito educacional, quando utilizado dando enfoque didático na construção do conhecimento, tende a colaborar para a aproximação afetiva dos jovens com relação aos conceitos que comumente geram dificuldades na geografia.

Com o advento da internet, novos ambientes de aprendizagem são desenvolvidos, conseqüentemente, gerando novas formas de fazer e pensar, possibilitando a emergência de ambientes comunicacionais, onde a produção e troca de informação sejam possíveis. A exploração do *blog* nesta perspectiva o transforma em um grande recurso didático em uma estratégia de ensino-aprendizagem, que objetiva pesquisar, selecionar e analisar o cinema menor com todas as potencialidades educacionais implicadas. O *blog* que construímos e apresentamos aqui, é um repertório de informação e um canal de divulgação do cinema menor para os professores de geografia da educação básica interessados em aprender, refletir e divulgar este cinema, bem como trabalhá-los em suas aulas.

Optamos trabalhar com o *blog*, pois é uma forma de publicação *online* que ganhou bastante espaço nos últimos anos (MANTOVANI, 2006), além de ser de fácil utilização. Em sua estrutura de publicação, é uma forma de página da web que pode ser atualizada frequentemente, composta por alguns parágrafos, como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro (MANTOVANI, 2006). As publicações normalmente são acompanhadas de data e horário da postagem, enfatizando a postagem mais recente, e de um *link* para acesso direto àquela atualização em específico.

O objetivo é possibilitar ao professor de geografia ter um ambiente em rede como se fosse um catálogo de filmes, onde estes seriam separados pelas categorias da geografia, como território e paisagem, mas também por assuntos que perpassam essas categorias como urbanização, globalização, população, agricultura e impactos ambientais e sociais. Além disso, nada impede o professor trabalhar com os filmes para tratar de outro assunto, como por exemplo, problemas sociais, como moradia, emprego e violência dentro da temática urbanização.

Inserimos o trailer de alguns longas-metragens no *blog*, mas em se tratando de curtas colocamos o próprio filme para que se possa assisti-lo no próprio *blog*, pois os curtas estão disponíveis na plataforma *Youtube*, ou seja, são de domínio público. Como os longas-metragens não podem ser assistidos no *blog*, uma vez que são materiais protegidos por direitos autorais, abaixo do trailer fizemos uma análise mais profunda, relacionando este cinema menor com a geografia. A nossa intenção não é contar o filme, mas possibilitar aos professores de geografia saber quais assuntos os filmes possibilitam trabalhar em suas aulas. De certa forma, o *blog* pode atuar na formação dos professores, porque ao assistir aos filmes, os próprios docentes passarão por um processo de pesquisa / interpretação em relação ao tema e ao mesmo tempo, os jovens poderão ter outro olhar sobre os assuntos geográficos.

Descrição do Blog

O *blog* cinema menor está disponível para acesso na internet no endereço <https://cinemamenor.wixsite.com/cinemamenor>. Foi criado com a plataforma gratuita WIX de construção de sites. A criação de sites nesta plataforma é bastante acessível, mesmo para pessoas que desconhecem programação, pois ela propõe modelos (*templates*) para gestão e organização de conteúdo. Assim, pode ser utilizado por qualquer pessoa, logo, torna-se uma ótima ferramenta pedagógica para professores interessados em criar *blogs* e trabalhar com estudantes.

Em sua página inicial há um panorama do produto educacional, onde no canto superior direito há um ícone que, ao clicar nele abrem-se diversas opções, como: *blog*, sobre o cinema menor, feito por estudantes, território, paisagem, urbanização, população, globalização, impactos ambientais e sociais, agricultura e feito por estudantes. Na opção *blog* é possível encontrar fragmentos textuais desta dissertação sobre espaço geográfico, território, paisagem, cinema menor e a produção de curta metragem. Nas demais opções, estão os filmes distribuídos conforme a própria temática. Incluímos a seção feito por estudantes, onde é possível encontrar curtas metragens feito por jovens, onde são abordados assuntos que atravessam a geografia, e conforme já trabalhamos no capítulo 1, também podem ser utilizados para usos menores.

Abaixo estão listados os filmes conforme a seção:

TERRITÓRIO

- ***Arábia*** (trailer)
Ano: 2017
País: Brasil
Diretor: Affonso Uchoa e João Dumans
Duração: 97 minutos
Gênero: Drama
- ***Campo Elétrico*** (trailer)
Ano: 2017
País: Brasil
Diretor: Marcelo Caetano
Duração: 94 minutos
Gênero: Drama
- ***Lute como uma menina***
Ano: 2016
País: Brasil
Diretor: Beatriz Alonso e Flávio Colombini
Duração: 76 minutos
Gênero: Documentário

PAISAGEM:

- ***O muro é o meio***
Ano: 2014
País: Brasil
Diretor: Eudaldo Monção Jr
Duração: 15 minutos
Gênero: Documentário
- ***Marcel***
Ano: 2016
País: Brasil
Diretor: Emanuel Orengo
Duração: 15 minutos
Gênero: Drama

URBANIZAÇÃO E POPULAÇÃO

- ***Baronesa*** (trailer)
Ano: 2017

País: Brasil
Diretor: Juliana Antunes
Duração: 75 minutos
Gênero: Drama

- ***Era o Hotel Cambridge*** (trailer)

Ano: 2016
País: Brasil
Diretor: Eliane Caffé
Duração: 99 minutos
Gênero: Drama

- ***Branco sai, Preto fica*** (trailer)

Ano: 2014
País: Brasil
Diretor: Adirley Queirós
Duração: 93 minutos
Gênero: Ficção Científica/Documentário

- ***Recife frio***

Ano: 2009
País: Brasil
Diretor: Kleber Mendonça Filho
Duração: 24 minutos
Gênero: Ficção Científica/Drama

- ***Memória de um Rio Fabril***

Ano: 2017
País: Brasil
Diretor: Isabel Joffily, Paulo Fontes e Thais Blank
Duração: 25 minutos
Gênero: Documentário

- ***Astronauta***

Ano: 2017
País: Brasil
Diretor: Theo Tajes
Duração: 10 minutos
Gênero: Drama

- ***Made in Brazil***

Ano: 2014
País: Brasil
Diretor: Wanderson Chan

Duração: 6 minutos
Gênero: Drama

- ***Coração de Mãe***

Ano: 2015
País: Brasil
Diretor: José Marques de Carvalho Jr
Duração: 25 minutos
Gênero: Documentário/Drama

- ***#Ocupação***

Ano: 2016
País: Brasil
Diretor: Gustavo Serrate e Rodrigo huagha
Duração: 14 minutos
Gênero: Drama

- ***Papagaio Verde***

Ano: 2017
País: Brasil
Diretor: Anderson Lima
Duração: 8 minutos
Gênero: Drama

- ***Décimo segundo andar***

Ano: 2016
País: Brasil
Diretor: Deivid Almeida
Duração: 6 minutos
Gênero: Drama

- ***Dudú e o lápis de cor***

Ano: 2018
País: Brasil
Diretor: Miguel Rodrigues
Duração: 19 minutos
Gênero: Drama

GLOBALIZAÇÃO

- ***Siga Violeta***

Ano: 2017
País: Brasil
Diretor: Armando Azevedo e Carol Silvério
Duração: 14 minutos

Gênero: Drama

- ***Miopia***

Ano: 2015

País: Brasil

Diretor: Armando Azevedo e Carol Silvério

Duração: 7 minutos

Gênero: Ficção Científica/Drama

- ***Online***

Ano: 2016

País: Brasil

Diretor: Alunos

Duração: 4 minutos

Gênero: Drama

- ***Celulares***

Ano: 2013

País: Brasil

Diretor: André Fillipe

Duração: 4 minutos

Gênero: Drama

IMPACTOS AMBIENTAIS E SOCIAIS

- ***Ex-Pajé*** (trailer)

Ano: 2018

País: Brasil

Diretor: Luiz Bolognesi

Duração: 81 minutos

Gênero: Documentário

- ***Índios do Poder***

Ano: 2015

País: Brasil

Diretor: Rodrigo Arajeju

Duração: 21 minutos

Gênero: Documentário

- ***Chegamos antes***

Ano: 2017

País: Brasil

Diretor: Cainã Tavares

Duração: 17 minutos

Gênero: Drama/Documentário

- ***Homem sem sonho***

Ano: 2015
País: Brasil
Diretor: Cainã Tavares
Duração: 23 minutos
Gênero: Drama

- ***A rua das casas surdas***

Ano: 2016
País: Brasil
Diretor: Flávio Costa e Gabriel Mayer
Duração: 8 minutos
Gênero: Drama/Documentário

- ***Preto no branco***

Ano: 2018
País: Brasil
Diretor: Valter Rege
Duração: 15 minutos
Gênero: Drama/Documentário

- ***O cinema me trouxe aqui***

Ano: 2018
País: Brasil
Diretor: Valter Rege
Duração: 73 minutos
Gênero: Documentário

- ***A vida é loka***

Ano: 2015
País: Brasil
Diretor: Perolla Cristina
Duração: 14 minutos
Gênero: Drama

AGRICULTURA

- ***Mulheres de fogo***

Ano: 2017
País: Brasil
Diretor: Vinicius Meireles
Duração: 13 minutos

Gênero: Documentário

- ***Da terra vem***

Ano: 2018

País: Brasil

Diretor: Camila Albrecht e Takeo Ito

Duração: 14 minutos

Gênero: Documentário

- ***Agricultura tamanho família***

Ano: 2014

País: Brasil

Diretor: Silvio Tendler

Duração: 62 minutos

Gênero: Documentário

FEITO POR ESTUDANTES

- ***Dura realidade***

Ano: 2015

País: Brasil

Diretor: Alunos

Duração: 17 minutos

Gênero: Drama/Documentário

- ***Influência Digital***

Ano: 2017

País: Brasil

Diretor: Olivia Freitas e Thiago Marques

Duração: 10 minutos

Gênero: Ficção

- ***Ombro amigo***

Ano: 2013

País: Brasil

Diretor: Dieimi Assiry da Silva e Leidiane Miguel Romanha

Duração: 13 minutos

Gênero: Drama

- ***A vida por um fio***

Ano: 2015

País: Brasil

Diretor: Alunos

Duração: 11 minutos

Gênero: Drama

- ***O que acontece***

Ano: 2016

País: Brasil

Diretor: Ana Beatriz Aguiar e Luiz Ricardo Nogueira

Duração: 10 minutos

Gênero: Drama

- ***(Des)conecte***

Ano: 2017

País: Brasil

Diretor: Maria Augusta Vieira

Duração: 10 minutos

Gênero: Ficção

- ***O outro lado***

Ano: 2017

País: Brasil

Diretor: Pâmela Mendes

Duração: 13 minutos

Gênero: Drama

- ***Por que não?***

Ano: 2015

País: Brasil

Diretor: Emilly Cintia

Duração: 6 minutos

Gênero: Ficção

Os filmes apresentados até aqui mostram a interação entre o discurso geográfico e a linguagem cinematográfica utilizada no cinema menor, traçando linhas de fuga, desterritorializações, ou seja, ações criativas. É a única maneira de se recriar mundos segundo Deleuze e Parnet (1998), pois fugir é romper com o que está estabelecido, é assumir uma postura de contestação com a ordem pré-estabelecida, e essa contestação é um ato de desafio.

Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como “pirar” etc). Há algo de demoníaco, ou de demônico, em uma linha de fuga. Os demônios distinguem-se dos deuses, porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e

códigos: eles têm a ver com os eixos, com os limites e com cadastros. É próprio do demônio saltar os intervalos, e de um intervalo a outro. [...] Sempre há traição em uma linha de fuga. Não trapacear à maneira de um homem da ordem que prepara seu futuro, mas trair à maneira de um homem simples, que já não tem passado nem futuro. Traem-se as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas da terra. O movimento da traição foi definido pelo duplo desvio: o homem desvia seu rosto de Deus, que não deixa de desviar seu rosto do homem. É nesse duplo desvio, nessa distância dos rostos, que se traça uma linha de fuga, ou seja, a desterritorialização do homem (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 53-54)

Desta forma, traçar linhas de fuga se apresenta como uma ruptura, divisão e preparação para novas espacialidades e temporalidades. A fuga nesse sentido é vista como um ato libertador, pois não fugir equivale a continuar submetido às potências hegemônicas. Conforme já abordamos, a proposta é que o professor possa trabalhar esses filmes na sala de aula como elemento agregador da sua disciplina, incentivando os jovens a produzirem seus curtas metragens, aonde a imagem cinematográfica venha ser protagonista tanto quanto o próprio conteúdo lecionado.

Curta Metragem

Propomos que além de trabalhar os filmes em sala, os professores possam ser motivados a desenvolver um projeto pedagógico para a produção de curtas-metragens acessíveis – por eles e seus estudantes – produzidos com a finalidade de serem utilizados como experiências midiáticas para debater questões sociais na sala de aula. A ideia é que o curta seja produzido para ser visto, discutido, e usado pelos jovens, possibilitando-os compreender de outra maneira o processo de produção e reflexão que tais recursos podem lhes proporcionar. Dessa forma, os jovens podem assumir uma participação de sujeitos ativos na construção do próprio aprendizado.

O conceito de cinema menor será o fio condutor para a produção do curta. O ideal é que seu processo de produção objetive proporcionar a reflexão de diferentes temas pertinentes à realidade social, enriquecendo o conhecimento geográfico, a oralidade, a expressão corporal, a criatividade, o trabalho colaborativo, enfim, ações voltadas para uma aprendizagem significativa e vivenciada tanto por jovens quanto por professor. Assim, jovens e professor assumem papéis de parceiros, são designers ativos no

processo de desenvolvimento do projeto. Wenger (2001) afirma que o desafio do design se encontra nos três modos de pertencimento (engajamento, imaginação e participação) que dariam suporte ao projeto como uma prática de comunidade situada. Esses modos de pertencimento determinariam, para esse autor, um design ideal de aprendizagem, pois aprendemos na experiência do significado e não na mecânica da aprendizagem.

Nesse sentido, o *blog* potencializa o compromisso entre os participantes, professor como designer mediador e o jovem como designer ativo ao criarem espaços na sala de aula para que todos participem, negociem, interajam, criem e construam o curta metragem, estabelecendo, assim, uma comunidade de prática onde todos se percebem como designers ativos que produzem significados, e não apenas consomem informações (MARQUES, 2016). Além disso, o professor torna-se mediador e aprendiz do próprio projeto, assumindo diferentes papéis ao longo do processo.

Partindo do construcionismo de Papert (1986), o professor pode desenvolver junto com os jovens uma sequência didática para a produção do curta que contemple aspectos sociais do espaço geográfico. O construcionismo implica em alcançar meios de aprendizagem fortes que valorizem a construção mental do jovem, apoiada por suas construções no mundo (PAPERT, 1986). Desta forma, o professor deve ser o facilitador criativo, proporcionando um ambiente capaz de fornecer conexões individuais e coletivas, desenvolvendo projetos vinculados à realidade dos estudantes. Um dos princípios da teoria de Papert (1986) é a criação de ambientes ativos de aprendizagem que permitam ao jovem testar suas ideias, teorias e hipóteses.

Há cinco dimensões que formam a base do Construcionismo e que devem servir de suporte para criação de ambientes de aprendizagem (PAPERT, 1986, p.14):

- **Dimensão pragmática:** refere-se à sensação que o aprendiz tem de estar aprendendo algo que pode ser utilizado de imediato, e não em um futuro distante. O desenvolvimento de algo útil pelo jovem o coloca em contato com novos conceitos.
- **Dimensão sintônica:** diferente do aprendizado praticado em salas de aula tradicionais, a construção de projetos contextualizados e em sintonia com o que

o aprendiz considera importante, fortalece a relação aprendiz-projeto, aumentando as chances de que o conceito trabalhado seja realmente aprendido.

- **Dimensão sintática:** diz respeito à possibilidade de o aprendiz facilmente acessar os elementos básicos que compõem o ambiente de trabalho, e progredir na manipulação destes elementos de acordo com a sua necessidade e desenvolvimento cognitivo.
- **Dimensão semântica:** refere-se à importância de o aprendiz manipular elementos que carregam significados que fazem sentido para ele, em vez de formalismos e símbolos. Deste modo, através da manipulação e construção, os jovens possam ir descobrindo novos conceitos.
- **Dimensão social:** aborda a relação da atividade com as relações pessoais e com a cultura do ambiente no qual se encontra. O ideal é criar ambientes de aprendizagem que utilizem materiais valorizados pelos jovens.

O cinema menor pode despertar na maioria dos jovens a motivação necessária para ajudá-los a compreenderem de outra forma os assuntos trabalhados em sala de aula. Os filmes presentes no *blog* tornam um ambiente ativo de aprendizagem, facilitador para compreensão dos conteúdos trabalhados no ensino de geografia, além disso, com o estímulo para a produção do próprio curta metragem, os estudantes são inseridos em uma situação comunicativa real vinculada a uma prática social por meio da qual se age no mundo.

Os conteúdos trabalhados em sala serão as ferramentas de estudo para que, na disciplina, possa se discutir os temas abordados na produção do roteiro do curta metragem e o comportamento dos jovens frente às problemáticas sociais. Para o desenvolvimento da sequência didática, em um primeiro momento o professor pode por meio de uma conversa abordar o conceito de cinema menor. Em relação aos temas, assistiriam aos filmes presentes no *blog*, analisariam os roteiros dos curtas, realizariam estudos sobre a estrutura do curta (produção escrita, imagens, sons, ângulos, tempo de duração, legendas e recursos audiovisuais acessíveis). Quando os jovens perceberem que podem construir seus conhecimentos e conceitos espaciais de outra forma, nesse caso, por meio da construção de um curta, a forma de encarar a disciplina pode se modificar. Para isso, a turma seria dividida em pequenos grupos para pesquisar e apresentar o conceito desses recursos de acessibilidade midiática, explicar o que

significava inclusão social através de exemplos e vídeos que utilizassem essas ferramentas acessíveis. O ideal é que haja debates e discussões, pois é possível que uma parcela dos jovens não conheça esses recursos.

Nas atividades de montagem do curta, os jovens podem desenvolver os possíveis temas que vão compor o curta, o enredo, realizar a programação das filmagens, decidir onde e quando filmar, tirar conclusões e apresentariam esse ao professor. Quem selecionaria o tema da atividade seria o professor, que ora atuaria como orientador ora atuaria como mediador das tarefas feitas pelos estudantes. Como o trabalho dos jovens será realizado em grupos, o professor estimularia isso ao destacar que os jovens precisam passar pelas etapas de tomar decisões, criar e pensar, com iniciativa e trabalhando em grupo. A proposta é que todos, de alguma forma, sintam-se responsáveis pelo projeto desenvolvido, tanto estudantes quanto professor. Ao criar espaços na sala de aula para que todos participem, negociem, interajam e construam uma aprendizagem social, o professor oportunizaria a constituição de uma comunidade de prática em que todos se percebam como designers ativos, que produzem significados, e se reconhecem como pertencentes à comunidade.

O curta metragem torna-se uma experiência que contribui para o olhar do jovem se voltar para o estudo da geografia não como uma conotação de obrigação, mas sim como uma aula em que ele pode se expressar, questionar, partilhar dúvidas, enfim, um momento único, em que professor e estudante podem, juntos, construir o conhecimento. Desta forma, trabalhar com uma metodologia ativa de aprendizagem tira a centralidade da atuação do professor, o qual passa a compartilhá-la com os jovens. Importante lembrar que o foco do trabalho e as discussões entre professor e estudantes e até mesmo entre os jovens, deve estar centrado nos fenômenos geográficos. Para isso, o professor pode pedir que realizem uma pesquisa em casa sobre os temas trabalhados e anotem no caderno, para que na aula, possam debater e montar um material para a produção do curta.

O professor pode desenvolver uma metodologia que divida os jovens nos seguintes grupos: diretor, edição, fotografia e trilha sonora, cada um com funções específicas que deviam ser seguidas ao longo do trabalho de montagem do curta. Essas funções funcionariam em esquema de rodízio, com os jovens mudando de grupo a cada etapa da

montagem. Isso faria com que todos participassem do projeto experimentando diferentes papéis no processo. Na divisão dos estudantes, pode ser dado um manual para cada grupo para facilitar o processo de criação, um passo a passo para criação de um curta de baixo orçamento:

- Assistir curtas metragens;
- Escreva um roteiro;
- Junte sua equipe;
- Organize data de ensaio, início e fim das filmagens;
- Utilize seu celular caso não tenha câmera para filmagens;
- Utilize as mídias sociais para divulgação;
- Edite em *software* gratuitos, busque tutorial no *Youtube*.
- Crie uma conta no *Youtube* e publique seu filme.

Este processo dará autonomia ao estudante e facilitará seu aprendizado, pois segundo Valente (2003), Papert cita duas ideias principais sobre a construção do conhecimento no modelo do construcionismo: primeira, o fato de que o aprendiz é que constrói algum objeto, ou seja, o aprendizado acontece por meio do fazer, do colocar a mão na massa; segunda, o fato do aprendiz construir algo do seu interesse e para o qual está motivado. Papert usou o termo construcionismo para mostrar outro nível de construção do conhecimento: a construção do conhecimento que acontece quando o jovem elabora um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, uma maquete ou o curta metragem (VALENTE, 2003).

O Construcionismo postula que o aprendizado ocorre especialmente quando o aprendiz está engajado em construir um produto de significado pessoal (por exemplo, um poema, uma maquete ou um website), que possa ser mostrado a outras pessoas. Portanto, ao conceito de que se aprende melhor fazendo, o Construcionismo acrescenta: aprende-se melhor ainda quando se gosta, pensa e conversa sobre o que se faz. (MALTEMPI, 2005, p. 3)

Acreditamos que o processo de criação do curta possibilitará que o jovem desenvolva seu conhecimento em um ambiente que possa favorecer sua autonomia, refletindo em cada situação vivenciada como podem ser trabalhados os conteúdos abordados nas aulas de geografia. Os curtas e os longas que estão presentes no *blog* além de trabalharem os

conteúdos podem estimular os estudantes a produzirem seu curta, e podem ser um direcionamento para o professor dar aos jovens. Inclusive, há um documentário no *blog*, chamado *O cinema me trouxe aqui*, onde o diretor Valter Rege, negro, pobre e gay, fala de como ele começou a produzir vídeos a partir do celular e então, isso foi o ponto de partida que o possibilitou a fazer um curta e produzir um longa.

Ao propormos a produção de um curta a partir do cinema menor, primeiramente convidamos o professor a ser resistência, a agir como máquina de guerra, engajando-se num projeto coletivo que possibilite a emancipação dos jovens, propiciando devires, formando uma comunidade de prática voltada para uma aprendizagem social. Além disso, acreditamos que esta produção resultará num material didático rico para a discussão dos problemas sociais encontrados no espaço geográfico, que visa levar os jovens a se colocarem no lugar do outro. Por último, entendemos que as imagens cinematográficas nos permitem outros olhares que nos possibilitam ler a forma como o cinema menor se apropria do conceito de espaço para arquitetar o cenário, a narrativa e as tramas envolvidas. Compreendemos que não cabe na produção do curta metragem dizer o que é o espaço, mas é possível interpretar este espaço cinematográfico através da análise geográfica e entender como este espaço cinematográfico se mescla ao espaço geográfico, conforme trabalhamos no capítulo 2.

Como fazer/ser resistência?

Conforme propomos, o *blog* busca trabalhar o cinema menor como forma de resistência. Cada filme tem seu universo subjetivo, mas sempre haverá nessas filmagens tensões com as forças hegemônicas do capital e/ou do Estado. Assim, entendemos que o professor ao fazer uso do cinema menor nas suas aulas de geografia o fará como uma máquina de guerra, conforme proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari no capítulo 1. O cinema ocupará o espaço da sala de aula no modo resistência. Está dentro e fora ao mesmo tempo. Dentro da escola, ambiente disciplinar, mas a partir de dentro instaura um fora, ou seja, desterritorializa e reterritorializa. Dentro da sala de aula ocupa o espaço como criação de possíveis, como linhas de fugas, conforme já dissemos. O professor máquina de guerra usa o cinema menor para efetuar brechas, aberturas, fissuras de possibilidades.

O professor de geografia torna-se existência-resistência afirmativa ao movimentar-se contra a sujeição do padrão da maioria, multiplicando mundos possíveis através dos devires do cinema menor, pois a arte cinematográfica é resistência (DELEUZE, 1992). O professor máquina de guerra busca criar condições que possibilite aos jovens a terem seus próprios devires. Movimentos de criação. Movimentos de resistência. Resistência ao pensamento único de educação e formação, onde os jovens são conduzidos, orientados e instruídos. Não há uma verdade pronta. O ensino como resistência é contrário ao adestramento do pensar, é contrário ao treino de decorar conteúdo. O ensino como resistência dá ensejos para os jovens encontrarem seus caminhos de livre pensar e se colocar no mundo. O ensino de geografia como resistência instrui para a emancipação. Uma emancipação conquistada pelo sujeito, pois todos os homens possuem igual inteligência (RANCIÈRE, 2010). Concordamos com Rancière (2010) ao propor que não há mais capacitados do que outros, não se trata de quantidade ou tipos de inteligência, mas do fato de que, todo ser humano pode pensar, analisar, debater e decifrar problemas diversos. Todos têm condições de encontrar seus próprios meios de resolver problemas sem que precise decorar fórmulas sem sentido.

Assim, o professor resistência oportuniza aos jovens as condições e possibilidades que despertem e potencializem nestes jovens a vontade de aprender, para que eles se emancipem intelectualmente, pois “o aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2010, p.44). Nesse processo, os jovens são criadores de suas estratégias de resistência, suas próprias armas de combate, multiplicidade em si, com práticas possíveis ao longo de suas existências.

Ao trabalhar estas questões que afirmamos acima o professor de geografia estará possibilitando saídas, pois estas experiências possuem um potencial formativo, uma vez que, ao se experimentarem como sujeitos de si, criam escapes aos moldes da maioria, às formas pré-estabelecidas que diminuem a potência de criação dos sujeitos. Daí a importância de se trabalhar o cinema menor como forma de resistência como já comentamos, pois este cinema é uma das inúmeras maneiras de experiência que os sujeitos podem fazer de si mesmos, modificando a si mesmos, transformando as condições que fazem com que eles sejam o que são e o que podem vir a ser. Portanto, o professor resistência ao trabalhar com o cinema menor, precisa deslocar os sujeitos de

suas identificações habituais, caso contrário, seria uma experiência despotencializadora, sem intensidade, que não produz movimentos internos nos sujeitos.

Trata-se justamente de não aprisionar possibilidades de vidas, mas suscitar acontecimentos, criar dissidentes, disseminar muito mais indagações do que certezas. Conceber o ensino como multiplicidade de singularidades em constante fluidez. O filme como acontecimento. Aula de geografia como acontecimento. Acontecimento não é o que acontece, não é escolha e nem ações engendradas a partir de um plano prévio, mas criações de possíveis (ASPIS, 2012). O acontecimento é uma abertura, possibilidades de “novas relações e novos fluxos. As subjetividades são atravessadas e já não são mais as mesmas, já não percebem e sentem e pensam como antes. Isso se dá por meio de encontros. Encontro com aquilo que nos força a pensar, com o que nos faz sentir e perceber de outra maneira, o encontro com o fora, com o impensável” (ASPIS, 2012, p. 150).

Uma repetição de encontros, pois a aula de geografia pode ser repetida, o filme pode se repetir, mas nunca reproduzidos, nunca serão iguais, pois, por mais que haja planejamento, e é importante que ele ocorra, não há garantias de sua execução. Há percalços, desvios de caminhos. Assim, não tem como seguir um plano, não há como encaixar um modelo estático, em algo que está em constante movimento, pois tudo é processo (ASPIS, 2012). Desta forma, os encontros são tomados como processo de singularização, propiciando nos sujeitos processos de reinvenção de si mesmos e o questionamento de determinadas certezas que as configurações sociais da maioria naturalizaram, conforme desenvolvemos no capítulo 1. Encontros como resistência aos processos de subjetivação como sujeição. Encontros de ação sobre si e não de apenas discursos sobre alguma coisa. Mesmo que haja uma série de exercícios que tenha uma finalidade definida, por exemplo, entender o clima, a consolidação se dá de acordo com a realidade singular de cada jovem, por isso toda aula é uma forma de lidar com o desconhecido.

No entanto, encontros abertos não são fáceis de garantir, pois é mais cômodo sermos levados pelo senso comum, por isso o professor precisa estar atento para não se deixar seduzir pelas velhas práticas docentes de conduzir, direcionar, disciplinar e orientar o jovem. Fomentar o novo é um exercício *continuum*, pois só há aprendizagem quando há

acontecimentos perpassando pelos corpos, quando se é impelido a pensar, a decifrar, a questionar, criando novos olhares sobre a realidade que nos cercam. Novos campos de possíveis. Novas formas de resistência. Resistência à captura do pensar e do sentir, resistência à captura dos desejos e dos corpos, resistência ao sujeitamento de deveres e saberes (DELEUZE, 1992). Ensino-resistência. Ensino-existência. Ensino-minoria. Não uma minoria quantitativa, mas uma minoria que não se prende a um modelo, conforme trabalhamos anteriormente, um ensino de geografia da minoria que cria novas formas de vida, que está sempre em processo, que seja uma enunciação coletiva, possibilitando devires. O que cabe a este ensino de geografia é criar meios de evitar a captura da vida, ser resistência como existência.

O QUE FICA SÃO AS POSSIBILIDADES DE OLHARES

Pesquisar, estudar, escrever, escrever, estudar, escrever, corrigir, apagar, pesquisar, escrever e escrever. Reformulações de ideias. Não há o que se concluir diante de uma experiência que nunca acaba, nunca chega ao fim, pois se entrecruza com outros movimentos, propiciando outros encontros, outras experiências. Neste trabalho fizemos algumas possibilidades de análises e reflexões que podem ser discutidas e aprofundadas por outros olhares. Reflexões que constituem caminhos abertos para novas problematizações. Pois, trabalhar o cinema menor aliado à geografia fomenta a possibilidade do olhar sobre o outro. O processo de criação cinematográfica instiga o olhar criativo sobre o espaço geográfico, o olhar sobre as especificidades da sociedade, o olhar sobre realidades distintas que estão presentes na organização social. Instiga-nos a abrir os olhos para experimentar o que não vemos. A compreender as subjetividades de cada sujeito, lugar e território.

Por meio de um recorte de mundo, o cinema menor amplia a leitura da organização espacial, permitindo que tenhamos um maior aprofundamento da realidade selecionada. A leitura sobre os elementos do espaço e os agentes que articulam cada realidade é um exercício que permite ao jovem compreender aspectos do cinema quanto à compreensão das articulações geográficas. Leituras de mundo. Possibilidades de olhares e interesses. Exercício político de observar o mundo, abertura para olhares menores e coletivos que se criam e recriam a partir de cada filme-encontro.

A criação de mundos e a função política do cinema menor, atravessados pela geografia, podem auxiliar o aguçamento do processo criativo na produção de curtas metragens pelos jovens. O exercício de percepção sobre distintas paisagens, pessoas, ações, relações entre esses elementos, a escolha e a forma das filmagens, o processo de montagem e os sons provocam alterações no que está posto, oferecendo outros olhares sobre as diferentes minorias que engendram a sociedade. Os movimentos da câmera, os recortes estabelecidos, os ângulos das filmagens, a aproximação de determinado assunto, etc. Movimentos artísticos que são movimentos de resistência pela criação, possibilitando leituras de mundo por diferentes olhares.

O espaço observado sob a ótica geográfica e captado pela experiência sensível do cinema menor pode possibilitar a análise e compreensão de fundamentos geográficos, como conceitos e categorias de análise, como lugar, território, sociedade, natureza, etc. Além disso, este cinema instiga um olhar sobre o processo de apreensão, criação e registro da história de determinados lugares e/ou sujeitos. Identifica as ausências ou presenças de aspectos que compõem esta formação histórica. A partir da análise possibilitada pelo recorte de câmera, é possível compreender os papéis e intervenções desenvolvidas por cada sujeito, aprofundando o conhecimento sobre interesses e intenções que movem cada ação.

A liberdade de criação, presente no cinema menor, desestabiliza as proposições exatas que a escola carrega em sua organização, inserindo o jovem em um processo de fissuras para a invenção de possíveis, para novas descobertas, para se investigar processos de subjetivação: o olhar comum, o olhar do outro, o encontro dos afetos. Com este cinema é possível articular uma rede de relações e diálogos coletivos, diálogos minoritários, pois carregam inúmeros olhares, diversos pontos de vista, promovendo outros diálogos. O diálogo de imagens, sons, textos e afetos estabelecem uma rede de comunicação, colocando o cinema menor a disposição de outros sujeitos que vivem o mesmo processo de produção. É a articulação de conhecimento entre diferentes produções, potencializando a ampliação de saberes cinematográficos, geográficos, estéticos e políticos.

Essa troca de saberes entre o cinema menor e a geografia potencializa a invenção de outras geografias. Geografia-resistência, geografia-existência, geografia-encontro,

geografia como máquina de guerra. Essas geografias possibilitam a imersão em distintas realidades, provocando o olhar sobre as articulações que alteram o espaço geográfico, instigando interesses e intervenções neste mesmo espaço em busca de uma realidade múltipla, diversa, plural. Que essas outras geografias possam ser entendidas como mais um caminho para uma formação política e emancipadora dos sujeitos, oferecendo intervenções e invenções de novas realidades. Pois, nesse processo de intervenção, reside uma força política que coloca o sujeito e o mundo em diálogo gerador de desvios, turbilhões, multiplicidade de possíveis, vácuos, encontros e devires.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Clarisse. **Vídeo e experimentação social: um estudo sobre o vídeo comunitário contemporâneo no Brasil**. Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Unicamp. (mimeo).

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ANDRADE, Thompson. A; SANTOS, Ângela M.S.P.; SERRA, Rodrigo Valente. Fluxos migratórios nas cidades médias e regiões metropolitanas brasileiras: a experiência do período de 1980-1996. In: ANDRADE, Thompson Almeida e SERRA, Rodrigo Valente (Org.). **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre a s metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ASPIS, Renata. L. **Ensino de filosofia e resistência**. Campinas, SP, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ASPIS, Renata. L. **Notas esparsas sobre filosofia da diferença e currículos**. Revista Currículo sem fronteira, v.16, n.3, p. 429-439, set./dez. 2016

ASPIS, Renata. L. **Minorias e territórios: ocupações**. ETD- Educação Temática Digital. Campinas, SP, número especial, v.19, p. 63-74, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647856>. Acesso em: 05 out. 2018

AZEVEDO, Ana Francisca de. **A ideia de paisagem**. Prefácio de João Sarmento. Porto: Figueirinhas, 2008

BAKHTIN, Mikhail. O romance de educação na historia do realismo. O espaço e o tempo. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.243-276.

BARBOSA, Jorge L. **A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social**. Geographia. Ano II, n. 3, 2000

BARRO, Mario Roberto; FERREIRA, Jerino Queiroz; QUEIROZ, Salette Linhares. **Blogs: Aplicação na Educação em Química**. Química nova na escola, n° 30, novembro 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENAKOUCHE, Tamara. **Algumas idéias equivocadas e duas ou três questões7 sobre a Educação a Distância**. Texto apresentado no XI Congresso Brasileiro Sociologia, UNICAMP, Campinas/SP, setembro de 2003.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas v.1).

BERGER, John. **Modos de Ver**. Barcelona: Gustavo Gili, 2010.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra – seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. Trad. Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BONDÍA Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011

BRASIL - Ministério da Educação. **Temas transversais - Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL - Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, São José dos Campos: MEC/Univap. 2001.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CORRÊA, Roberto L. **Sobre agentes sociais, escalas e produção do espaço: um texto para discussão**. In: CARLOS, Ana F.A; SOUZA, Marcelo L.; SPOSITO, Maria E. B.(Org.). *A produção do espaço urbano: agentes, processos, escalas e desafios*

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka. Para uma literatura menor.** Tradução e Prefácio de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio&Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2ª reimpressão – 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ECO, Umberto. **Obra aberta. Forma e indeterminação nas poéticas.** Contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ENGEL Guido I. **Pesquisa-ação.** Educar, n.16, p.181-191. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006a.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, n.10, p. 58-78 jan./fev./mar./abr., 1999.

FREIRE, P. (2005). **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 28 ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1977.

GALLO, S. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. Revista Educação. UFSM. V. 35. n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2073> Acesso em 05/10/2018
 GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Maria João. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. In Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, Portugal: Leiria – 16–18 de Novembro de 2005.

GOMES, M.J.; LOPES, A.M. **Blogues escolares: quando, como e porquê?** In: Conferência weblogs na educação - 3 testemunhos, 3 experiências, 2007, Setúbal. Actas. Setúbal, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>. Acesso em 25/08/2018

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais no Século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRAZIANO DA SILVA J. **O novo mundo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp, 2000

GUATTARI, E e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996

GUIMARÃES, César. **O que é uma comunidade de cinema?** Revista Eco Pós | ISSN 2175-8689 | Arte, Tecnologia e Mediação | V. 18 | N. 1 | 2015

GUIMARÃES, César; GUIMARÃES, Victor. Da política no documentário às políticas do documentário: notas para uma perspectiva de análise. Galáxia n. 22, dez, 2011.

GUIMARÃES, Iara. V. Possibilidades Criativas no Ensino de Geografia: diferentes registros e linguagens na sala de aula. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

HISSA, Cássio E. Viana. **Mobilidade das fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HISSA, Cássio E. Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOLSTON, J. **Cidade Modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010

JAMERSON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2 ed. São Paulo: Ática. 2007

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LACERDA, Nilma. G. **Os peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante**. In: VIELLA, M. A. (Org). Tempos e Espaços de Formação. Chapecó: Argos, 2003.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998, p. 13.

LUCAS, Meize R. de Lucena. **Imagens do moderno. O olhar de Jacques Tati**. São Paulo: Annablume, 1998.

MALTEMPI, M.V. **Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento: Reflexões e Perspectivas**. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Matemática (CIBEM). Porto, Portugal, 17 a 22 de julho. Anais em CD. 2005

MANTOVANI, A. M. **Blogs na educação: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica**. Prisma, n. 3, p. 327-349, Portugal, outubro de 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGLIORIN, Cezar. Por um cinema pós-industrial: notas para um debate. **Revista Cinética**, fev. 2011. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cinemaposindustrial.htm> Acesso em: 8 jan. 2018

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Alexandre Aldo. **Geografias de Cinema: do espaço geográfico ao espaço fílmico**. Revista EntreLugar. Grande Dourados. Ano I, n.1, p.133-156. Mato Grosso do Sul: UFGD, 2010.

NOVA, Cristiane C. da. **Novas lentes para a história: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos audio-imagéticos**. Salvador/BA, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências da Educação – Universidade Federal da Bahia.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. de. **O que seriam as geografias de cinema?** Belo Horizonte/MG 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt2/wenceslao.htm> Acesso em: 19/10/2017.

PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAGÈS, M. **O poder das organizações**. Trad. Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Simas Favatti. São Paulo: Atlas, 1987.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Geografia. 1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso: 02/12/2017.

PARANHOS, A. Política e Cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N.C (Org.) **Introdução às Ciências Sociais**. Campinas: Papirus, 2000.

PEDON, N. R. **Geografia e Movimentos Sociais**: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino das artes**. 6ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PONTY, Merleau. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PRIMO, Alex. **Blogs e seus gêneros**: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2008, Natal. Anais, 2008.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. **Imagem também se lê**. 2. reimp. São Paulo: Rosari, 2009.

RAMPAZZO, S. E. A questão ambiental no contexto do desenvolvimento econômico. In: BECKER, D. F. (Org.). **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RELPH, Edward. **As bases fenomenológicas da geografia**. Geografia, Rio Claro, v. 04, n. 07, p. 01-25, 1979.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Ed. Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Ed. Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre o território**. 1º ed. – São Paulo: Expresso Popular, 2007.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo; Martins Fontes, 1991.

SOARES, M. A. T. **Trabalho informal: da funcionalidade à subsunção ao capital**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. IN: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato

(Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 77 – 116

SPINELLI, Miguel. **Filósofos Pré-Socráticos. Primeiros Mestres da Filosofia e da Ciência Grega**. 2ª edição. Porto Alegre: Edipucrs, 2003, pp. 167–271.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

TEIXEIRA, Inês. A.C. & LOPES, José. S.M. **A escola vai ao cinema**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VALENTE, J.A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

WANDERLEY, M. de N. B. **O camponês: um trabalhador para o capital**. Cadernos de Difusão de Tecnologia, Brasília: Embrapa, v.2, n.1. p.13 -78, jan./abr.1985

YÁZIGI, Eduardo. **Turismo e Paisagem**. São Paulo: Contexto, 2002.