



MARCAS VISUAIS DAS DORES DA ALMA: UMA ANÁLISE ESTÉTICA E SOCIOPEDAGÓGICA DO FILME PROVA ESCRITA, DE LUIZ GUSTAVO FERRAZ

VISUAL MARKS OF THE PAIN OF THE SOUL: AN AESTHETIC AND SOCIO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE FILM PROVA ESCRITA, BY LUIZ GUSTAVO FERRAZ

Dijaci David de Oliveira **1**
Rita Márcia Magalhães Furtado **2**

Resumo: Este artigo objetiva analisar o filme *Prova escrita* (2019), de Luiz Gustavo Ferraz. O documentário tem como abordagem o trabalho de uma Coordenadora Pedagógica de uma escola no sertão nordestino brasileiro. A análise do filme toma como foco tanto os aspectos estéticos quanto os sentidos dos valores sociais inscritos no filme e, para dar conta dessa análise, busca-se o suporte das teorias da educação, assim como de teorias sociológicas. O propósito é relacionar a construção do filme com as abordagens teóricas, vinculando-as aos problemas sociais brasileiros.

Palavras-chave: Estética. Evasão escolar. Prática pedagógica. Prova escrita. Luiz Gustavo Ferraz.

Abstract: This article aims to analyze the film *Prova escrita* (2019), by Luiz Gustavo Ferraz. The documentary addresses the work of a pedagogical coordinator of a school in the interior of the northeast of Brazil. The analysis of the film will focus on both the aesthetic aspects and the meanings of the social values inscribed in the film. To address this, we seek the support of educational theories as well as sociological theories. Our purpose will be to relate cinema to theoretical approaches and to relate them to Brazilian social problems.

Keywords: Aesthetics. School dropout. Pedagogical practice. Written test. Luiz Gustavo Ferraz.

-
- 1** Professor da Faculdade de Ciências Sociais, UFG. Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Faz o Pós-doutorado no ISCTE-IUL, Portugal. Professor de Sociologia na Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Criminalidade e Violência (Necrivi), Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9145111011143886>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8975-2190>. E-mail: dijaci@ufg.br
 - 2** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio pós-doutoral em Sociologia da Arte (Mediação Cultural), na Universidade Paris 3 Sorbonne Nouvelle e em Educação na Universidade de Lisboa. Professora Associada III, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atua nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo vinculada à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Coordenadora do grupo de pesquisa NEVIDA/FE/UFG (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, Infância, Diversidade e Arte). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2445364912204332>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9981-6998>. E-mail: rmmfurtado@uol.com.br
- 

Introdução

Este artigo analisa a prática pedagógica presente na narrativa fílmica do documentário *Prova escrita* (2019), de Luís Gustavo Ferraz, partindo da experiência estética do gesto, especificamente do gesto pedagógico, e transitando por referencial teórico que dialoga com as perspectivas sociológica e estética do saber pedagógico. O filme, na perspectiva de nossa leitura, funciona como uma extensão do cotidiano da escola e daqueles que a frequentam, trazendo para o debate as condições sociais dos jovens de uma pequena cidade, a perspectiva de vida dos jovens negros¹, em especial dos jovens negros quilombolas, o problema da evasão escolar e o papel da escola no processo de superação dos problemas sociais.

Essa apreensão do real que o documentário consegue, por meio da narrativa de vida de adolescentes e da Coordenadora Pedagógica, para além das representações históricas da escola como lugar de padronização e homogeneização, institui lugares de subjetividade. Desse modo, o documentário identifica-se ainda como um modo de resistência ao apresentar a escola como uma das únicas possibilidades de convivência com a pluralidade (posto que a escola é uma das únicas instituições sociais que permitem tal liberdade) e como espaço profícuo para práticas pedagógicas emancipatórias.

Partindo desse olhar, a evasão escolar coloca-se como a categoria central desta análise. Assim, compreender como esta se relaciona com o percurso de vida, com as condições materiais e com as perspectivas (ou ausência destas) dos adolescentes é imprescindível para o entendimento do gesto estético de Janaína Barros, identificado por nós em sua prática pedagógica. Considerando o fato de que a Coordenadora observa e registra os rabiscos deixados nas carteiras e nos banheiros, pelos alunos, para analisá-los e, a partir deles, compreender as angústias e as alegrias desses adolescentes e jovens que frequentam a escola, ressignificando o sentido das imagens por ela capturadas, é necessário retomar uma questão em torno da escrita para acompanharmos a narrativa: quando escrevemos (e também os escritores) falamos de nós? Como falamos, por que falamos, o que queremos falar? Nosso propósito aqui é lançar luz sobre algumas questões a que fomos instigados a partir do filme.

O documentário *Prova escrita*: registro do real?

Prova escrita (2019) registra o que o olhar do cineasta foi capaz de reter do real que se capturou, presente no enquadramento escolhido, na narrativa, na paisagem sonora, na montagem do filme, enfim, no modo que se escolheu contar a história. Mas o que o olhar do/a espectador/a captura vai além do que lhe é apresentado e vai além do que o olhar criativo e criador do(a) artista diretor(a) nos oferece. Assim, como explica Jean-Louis Comolli,

A parte documentária do cinema implica que o registro de um gesto, de uma palavra ou de um olhar, necessariamente se refira à realidade de sua manifestação, quer esta seja ou não provocada pelo filme, mesmo ele sendo um filtro que muda a forma das coisas. A forma delas, sim, mas não sua realidade. Realidade referencial colocada antes de tudo pelo cinema documentário e que se impõe a ele como sua lei (COMOLLI, 2008, p.170).

Apesar de alguns teóricos chamarem a atenção para a monotonia desse gênero fílmico, entendemos que, ao filmar um documentário, não se consegue apreender o real em sua completa representatividade, mas também não se pode ignorar detalhes que esse real oferece. Comolli diz

¹ Aqui, ao utilizarmos o termo “negro”, referimo-nos ao somatório da população de pardos e pretos. Tal proposição vai ao encontro dos dados elaborados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o qual demonstra que as condições sociais de “pretos” e “pardos” são semelhantes e que podem ser agregadas na categoria “negros” (PINHEIRO et al, 2006, p.05).

que é necessário pensar o cinema documental como práxis, na medida em que este não apenas se abre para o mundo enquanto produto da arte fílmica, mas é, segundo ele, também atravessado, furado e transportado pelo mundo.

O filme *Prova escrita* (2019) insere-se numa perspectiva do cinema engajado, ao reunir a técnica cinematográfica, a narrativa e o contexto sociopolítico da escola. Faz isso ao mostrar que o registro, por meio desses dispositivos cinematográficos e da prática pedagógica, tem por objeto não apenas a vida escolar, mas também a existência daqueles adolescentes e suas relações cotidianas com os outros e com o mundo.

Mas, de onde se fala? Onde se inscreve o documentário? A narrativa do filme ocorre em Seabra, uma cidade pequena no norte do Estado da Bahia, fundada em 1889, localizada a 800 metros de altitude em relação ao nível do mar. A cidade possui mais de 44 mil habitantes e renda per capita de R\$ 10.322,00. Seu índice de desenvolvimento humano, desde 1991 até 2010 oscilou de 0,327 para 0,635 (IBGE, 2020).

Embora tenha uma renda *per capita* considerada significativa, essa renda está altamente concentrada. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 14,9% da população era ocupada no ano de 2018. Sua população, em sua maioria, é pobre e, como em várias outras cidades da mesma região, é uma forte fornecedora de migrantes que buscam (sobretudo em Brasília) melhores oportunidades de vida (TOSTA, 2000).

A partir desse lugar, mais especificamente, no ambiente da cidade, da Escola Municipal Professora Ivani Oliveira e do Colégio Estadual de Seabra, o filme traz uma característica presente nos documentários contemporâneos que é a voz da protagonista ao invés do discurso direto do documentarista, narrado em voz *off*. Esse protagonismo potencializa, em nossa perspectiva, o roteiro do filme, uma vez que a Coordenadora Pedagógica Janaína Barros constrói a narrativa que sustenta sua prática pedagógica; os estudantes permeiam essa narrativa, relatando seus enfrentamentos, suas superações e suas angústias tanto no espaço escolar quanto na vida social; e, por sua vez, o diretor cinematográfico é o espectador primeiro do filme que faz a síntese desse processo, acrescentando elementos que ampliam as possibilidades estéticas do documentário, tendo a escola como espaço cinematográfico.

O som dos grilos e das cigarras é a marca sonora do filme, pois indica a interação do rural com o urbano na cidade de Seabra (BA). Essa dualidade é representada tanto nas paisagens filmadas, quanto na composição dos frequentadores da escola. A estética do filme é composta pela realidade narrada, pelas sequências imagéticas do cotidiano da escola e pela paisagem do “fora”, que situa a cidade em seu contexto geográfico. A desfocagem é um meio de chamar a atenção para alguns elementos significativos do filme, como a cena final, com ênfase na equipe de limpeza da escola realizando o “apagamento” das escritas, representativo tanto da efemeridade do registro quanto da abertura para novas escritas, que certamente virão.

Todos esses elementos compõem a estética do filme, que se pauta sobretudo no encontro, na escuta, no gesto e na possibilidade que o cinema nos apresenta de descobrirmos mundos outros por meio desses encontros imagéticos, na possibilidade de abertura de uma dimensão afetiva que dialoga com a singularidade e a sociabilidade dos sujeitos. Pensar essas construções e identificações propiciadas pelo filme possibilita a experiência estética, na medida em que sensibiliza nosso olhar para uma realidade posta. Dessa forma, *Prova escrita* (2019) acompanha o real da escola por meio do que a câmera filmou, mas é também atravessado pelo invisível que, não sendo filmado, manifesta-se como possibilidade e convite para o pensamento. O que há além dos desenhos e escritos registrados? Há uma falta? Um transbordamento? Para além da realidade que se nos apresenta, o que provoca as fissuras do pedagógico, daquilo que não se alcança na prática da mera reprodução dos conteúdos?

Prova escrita e a estética do gesto

Comumente, as escolas priorizam referências clássicas de imagens da arte, com o intuito de “decoreção” de seus espaços. Há também aquelas que, com a pretensão de valorizar a cultura local, abrem espaço para o grafite como forma de expressão mais contemporânea. Mas as imagens às quais o filme dedica-se não se inserem em nenhuma das possibilidades anteriores.

A escola acolhe também essas imagens, mas é sobre as marcas visuais das dores da alma que a Coordenadora Pedagógica Janaína Barros, de uma escola do sertão nordestino, debruça-se. Ela recolhe os fragmentos das escritas dos estudantes buscando intersecções entre os desenhos, como representação da (con)vivência dos estudantes, e as causas da evasão escolar. As experimentações conceituais advindas das imagens coletadas apontam para formas possíveis de tornar a escola um espaço mais acolhedor, não somente do ponto de vista epistemológico, mas também ontológico, pois diz respeito à própria existência. Assim, percebemos no filme uma estética do gesto.

O que essas imagens falam? Nesse sentido, há uma junção do que essas imagens contêm de simbólico e o gesto de escuta intencional da Coordenadora Janaína do que, a partir desses signos visuais, os jovens pensam sobre a vida, a escola, o amor, além de tantas outras manifestações sentimentais. As imagens apresentam uma potência que convida à reflexão sobre as questões que envolvem o cotidiano da escola. Com o olhar crítico em relação aos problemas que o filme explicita, fixamo-nos na atitude da Coordenadora Pedagógica para tomarmos o gesto que acolhe como um gesto estético, pois este possui uma forma que une o sensível ao inteligível.

Entendemos o gesto como algo que simboliza um modo de ser, vinculando e promovendo, pela espontaneidade, a identificação da arte com a vida. Segundo Jean Galard, “o gesto é a poesia do ato” (1997, p.27). Comumente pensa-se o gesto como ato simbólico servil, de imitação, um movimento que acusa a incapacidade de criação e invenção, o que lhe imputa muitas vezes a qualidade de “falso”, pois o gesto também sintetiza a marca civilizatória da passividade trazida pela modernidade e a possibilidade de, por meio dele, controlar ou ser controlado numa sociedade administrada. Essa seria uma leitura possível a partir da ideia de “ação social”, em Max Weber (2000), para quem o gesto é comunicação, mas só o é se o sentido é compartilhado entre as partes, ou seja, se ambos compreendem e compartilham o sentido e o significado do gesto, então, ocorreu uma ação social. Galard, entretanto, busca ir além da ideia de “troca”, ele busca a poesia. Por essa perspectiva, o gesto pode ser, inclusive, a ausência de movimento ou um ato que comunica, em sua simplicidade e totalidade, uma intenção e uma prática desinteressada, que exala propósitos colaborativos. Assim, há possibilidades intrínsecas ao gesto que o vinculam à intuição e à experimentação e requerem “saber, com gestos mínimos, abrir o curso banal da existência à estranheza” (GALARD, 1997, p.19).

Com uma expansão exterior do movimento mimético interior que expressa mais o sentimento do que a fala, apesar de estar a ela vinculado, o gesto institui o paradoxo do vínculo e da autonomia. Christoph Wulf (2013) diz que os gestos, quando analisados nos contextos sociológico e pedagógico, podem ser representativos de dimensões distintas, analisados como movimentos do corpo, como expressão e representação, como modos de criação e educação (sobretudo de crianças) e como modos de criação de significados. É a essa última dimensão que nos dedicaremos ao pensar a estética do gesto em Janaína Barros, presente em algumas falas no filme e reproduzidas a seguir:

Eu não consigo ouvir a frase: “o aluno não vem porque ele não quer”. Como se não querer fosse uma escolha consciente desse estudante. Esse “não querer” pode ter diferentes origens.

Eu vou às salas encontrar a origem das coisas.

Eu sempre chamo isso de gritos.

Eu não penso que os professores escolhem não ouvir. Eles não têm um processo na escola instaurado para a escuta.

O que eu sei é que a permanência de determinados escritos quer me dizer algo que eu preciso descobrir.

A minha ida às salas à procura de pistas não recebe um nome, mas tem um sentimento.

O que na escola eu tento entender é que são pessoas. São

peças que muito provavelmente, não estão conseguindo lidar com seu sentimento.

Então eu começo a escutar os alunos e aí quando eu começo a escutar, as escritas começam a fazer sentido (PROVA, 2019)

Segundo Wulf (2013), os gestos possuem significado social, pois são a síntese do modo de criação de significados instituídos em situações sociais e da expressão das imagens internas articuladas com sentimentos e conceitos pessoais. Tais gestos podem, portanto, ser miméticos para atender às expectativas sociais, mas podem também ser modificados a partir da ideia de liberdade e autonomia. De certo modo, há uma relação recíproca. Assim,

Gestos são movimentos do corpo, mas não são redutíveis à sua corporalidade. Intencionalidade é a base dos gestos, mas eles são mais do que meramente orientados aos objetivos. Gestos são a expressão e representação de sentimentos e se referem a objetos e a outras pessoas. Nos gestos, experimentamos o mundo e a nós mesmos simultaneamente. Via de regra, os gestos incluem a restrição da perspectiva que é característica deles. Nos gestos, os seres humanos formam o mundo e são simultaneamente formados por ele. Nesse sentido, gestos são reflexivos (WULF, 2013, p.134)

As imagens seriam assim um modo de resistência à disciplina imputada, uma possibilidade de constituir ou de restituir os espaços de existência pautados na pluralidade e na abertura para práticas emancipatórias, um espaço bastante profícuo para se repensar as ações humanas, no sentido de democratização, ampliação e circulação desses saberes. Ao registrar aquilo que a escola não consegue contemplar, a Coordenadora percebe vários elementos de análise ali imbricados. Temos uma clara ruptura dessa escola (da prática da Coordenadora) com o modelo de escola reprodutivista (SILVA, 2000). Fosse uma escola tal qual o modelo descrito por Bourdieu e Passeron (1990) ou Althusser (2008), sem dúvida, a história dos jovens se encerrariam nos dados de evasão, de reprodução da mão de obra barata, do processo de repetição das histórias de fracassos. Tanto que em algumas passagens do filme se afirma: “quando chega o meio do ano, os quilombolas desistem!”.

Mas, como destacou Tadeu Tomaz da Silva, as teorias contemporâneas da educação não vêem os docentes como meros sujeitos reprodutores do processo educativo, mas são sujeitos. Isto é, possuem agência, capacidade de transformar o seu meio. Por isso mesmo que a Coordenadora investiga e envolve os docentes em processos que poderão reverter o modelo reprodutivista, o qual resulta na queda de 40% de evasão anual para apenas 2%. Mas de que forma a Coordenadora desenvolve esse trabalho?

Um dado importante a que o filme se propõe é reafirmar o valor da escrita como forma de transmissão de estados da alma. O diretor evidencia isso ao contrapor, mesmo que indiretamente e em forma de analogia, as escritas dos alunos e alunas nas carteiras às escritas rupestres. Devemos lembrar que a cidade onde o filme documentário foi realizado está situada em uma região rica em sítios arqueológicos de habitantes pré-históricos. Assim como os arqueólogos recuperam histórias perdidas no tempo, tentando estabelecer laços e nexos entre cada gravura pintada nas pedras, a Coordenadora Pedagógica torna-se uma arqueóloga das escritas atuais.

Os alunos não usam mais as pedras ou as cavernas, mas usam as escolas e suas carteiras e, assim como os habitantes pré-históricos, deixam rastros e comunicam seus segredos, medos e sonhos. O filme deixa claro que os estudantes dessa escola não são alheios às novas tecnologias e suas novas formas de escrita, mas a grafia inscrita nas carteiras ganha publicidade, pois ela foi lançada aos olhos do mundo. Bem diferente da escrita das redes virtuais, que são espaços/ ambientes do ego, as carteiras escolares são o lugar da dor. As redes estão povoadas de pessoas felizes (riem, dançam, cantam), que se apresentam bonitas, bem-vestidas e em lugares bacanas,

consolidando-se também como um espaço de disputa. A carteira escolar é tão somente um espaço rústico, quase tão inóspito quanto as paredes de uma caverna. Ali, sim, podem escrever o que não conseguem quando transitam pelas redes sociais virtuais, podem falar de dramas que não possuem espaço ou clima nas redes, deixando rastros a que apenas os arqueólogos conseguem dar corpo e forma. Mas que consequências práticas podemos retirar dessa estética do gesto?

Friedrich Schiller, em sua obra *Educação estética do homem* numa série de cartas, afirma que a disposição estética do espírito é como se fosse uma revelação da espontaneidade da razão e esta tem sua origem no campo da sensibilidade, ou seja, a

Passagem do estado passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento e do querer dá-se, portanto, somente pelo estado intermediário de liberdade estética, e embora este estado, em si mesmo, nada decida quanto aos nossos conhecimentos e intenções, deixando inteiramente problemático nosso valor intelectual e moral, ele é, ainda assim, a condição necessária sem a qual não chegaremos nem a um conhecimento nem a uma intenção moral (SCHILLER, 1995, p.117)

A Coordenadora Pedagógica vê-se como parte da vida dos alunos e alunas da escola e, assim como eles, que lutam e enfrentam dificuldades para sobreviver, ela também teve uma história dura. Quando ainda era jovem, foi vítima de abuso e essa marca permaneceu incrustada em sua memória. Contudo, ela conseguiu superar e cresceu tendo empatia pelas pessoas que, como ela, são negras, desprovidas de oportunidades e estão condenadas a entrar pela porta da escola e sair por ela sem completar os estudos. Sua empatia fez com que ela fosse mais que uma professora repetidora (a intelectual tradicional, na acepção gramsciana), transformando-se em uma intelectual orgânica, como diria Gramsci (1982), aquela que pesquisa, conhece e produz novos saberes.

Dessa forma, a relação pedagógica que se estabelece entre a coordenação e os alunos revela aspectos cruciais para pensarmos a articulação – da qual a escola não está isenta –, dos elementos sociopolíticos e psicológicos como síntese da vida coletiva da qual ela é palco. O filme evoca a necessidade de lançarmos um outro olhar para a escola para além daquele historicamente construído, desvelando o espaço escolar como um oásis no contexto cada vez mais embrutecedor do atual sistema de ensino. A atenção dedicada aos vestígios deixados pelos alunos possibilita a experiência de problematização da relação ensino-aprendizagem e do contexto no qual se dá a evasão escolar.

O vestígio é o que marca a presença de algo, mesmo que já esteja relativamente distante no tempo, que possa ser significativo para o contexto atual. Há um discurso lacunar nos vestígios deixados e é o olhar testemunhal de Janaína que resgata esse rastro e coloca-o em evidência para uma análise comportamental dos estudantes junto com a equipe de professores. Esse momento coletivo de “investigação” instiga também a autorreflexão sobre a prática docente, conforme relata o Professor de Física Rafael dos Santos, em seu depoimento no filme:

No final das contas eu tenho um tempo muito curto para falar de um conteúdo muito grande. A escuta aos estudantes é uma subversão do sistema escolar porque não existe lugar para isso, né? (PROVA, 2019).

A fala do Professor Rafael convoca-nos ao reconhecimento de que, enquanto professores, em algum momento falhamos, mas é a partir desse ato que podemos também eleger práticas transgressoras e libertadoras que incluam esses alunos naquilo que Dubet e Martuccelli (1997) chamam de cultura comum da escola e que Gabriela Diker (2010) sugere nomear de ampliação do campo pedagógico, tornando-o heterogêneo, incorporando, à cultura científica, a arte, a estética e a política. Precisamos aprender a estar atentos a esses vestígios e fazer de nossa prática, a prática da atenção e da escuta.

Tornar-se sensível às condições materiais e ao contexto no qual esses estudantes inserem-se faz com que Janaína, com uma finalidade claramente demarcada de extrapolar a prática instrumental da atividade de coordenação, institua, mesmo que involuntariamente, uma estética do gesto, pautada na análise sensível e estruturante da atividade catártica dos estudantes. Ao transgredir o viés ideológico e normativo da instituição escolar, ela institui o cultivo de uma sensibilidade na conduta que, para nós, é representativa de uma estética do gesto.

O poder da escrita no filme *Prova escrita*

O livro e, com ele, a ideia da escrita, ao longo de muitos anos e mesmo ainda hoje, tem sido visto como um instrumento importante para o processo de comunicação e de conexão de milhares de pessoas com o mundo. O livro foi, por longos tempos, uma das mais poderosas formas de expressão dos saberes, das ideias e mesmo dos segredos mais íntimos das pessoas (por exemplo, por meio dos diários). A escrita e o livro também foram fundamentais para a consolidação de uma forma de pensar, de ser e de se colocar no mundo. O filósofo Sloterdijk (2000), na obra *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*, inicia seu diálogo destacando que os livros são “cartas” endereçadas aos “amigos” distantes. Por meio dessa metáfora, o autor chama a atenção para a longa tradição cultural que inspirou o processo de humanização, ou seja, a rede que se estabeleceu em torno do pensamento literário e da escrita contribuiu de forma sistemática para a humanização dos seres humanos – eles falavam de seus medos e suas dores e apontavam os melhores caminhos para superarem os desafios de uma vida em comum.

Porém, Sloterdijk destaca que nos tempos atuais, a cultura das trocas de conhecimentos por meio dos livros está se esgotando e eles já não são objetos de diálogo. Com isso, a cultura humanista que se fez sobretudo por meio das trocas de ideias, valores e diálogos, via leitura e reflexão, está se esgotando. A tradição humanista e as humanidades estão perdendo espaço no mundo inteiro. Logo, as pessoas tornam-se distantes dos problemas vividos por outras. Nessa mesma linha, Waters diz que

Ao longo dos últimos anos, avisei aos estudiosos e editores de humanidades que se preparassem para um futuro no qual os editores, como eu, deixariam de publicar livros demais e passariam a publicar livros de menos. É justamente isso! Vimos diminuir, acentuadamente em alguns casos, o número de publicações na área de humanidades [...] (WATERS, 2006, p. 9).

O que significa isso? Para Waters (2006), o problema está no fato de que os padrões de exigência acadêmica estão minando as humanidades. Os processos de citação, referências, resultados acabam por beneficiar uma abordagem científica em detrimento de outras (leia-se, as humanidades). Todavia, para Sloterdijk (2000) o problema é mais grave. Trata-se de um cenário mais pessimista que implica uma nova derrota do humanismo, considerando o fato de que a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais representaram a primeira grande derrota, como afirmou Heidegger (1967), em *Carta sobre o humanismo*.

Ainda segundo Sloterdijk, a representação da derrota estaria no fato de que as novas tecnologias da comunicação não dão conta do processo de reflexão humanista, tal qual o produzido pelo livro. Contrariamente, elas são muito mais eficientes como forma de expressão de valores anti-humanistas. Quando interligamos a herança humanista defendida por Sloterdijk e a realidade vivida pelos jovens de Seabra (BA), vemos claramente que aquela cidade, hegemonicamente formada por negros e negras, está longe de gozar das benesses da modernidade. Lembremos que os jovens daquela pequena cidade estavam “anteados” com o mundo, contudo, isso não é o suficiente para torná-los incluídos. Há vários outros aspectos para pensar esse tema, mas teríamos que nos aprofundar em outras discussões que não caberiam aqui.

Voltemos ao fio condutor percorrido pela Coordenadora Pedagógica. Com quem os

alunos e alunas buscam apoio moral e existencial? Esse é, sem dúvida, um dilema da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que vivemos em meio a centenas de pessoas e navegamos em dezenas de redes sociais, os jovens não têm com quem partilhar suas vidas singulares. O mundo do *WhatsApp* e de tantas outras mídias sociais é um mundo que não se olha nos olhos – face a face. O sociólogo Georg Simmel, em *A metrópole e a vida mental* (1973), destaca que a sociedade moderna, em particular, nas grandes cidades (as metrópoles), caracteriza-se pelo distanciamento das pessoas e por uma vida de indiferença nas relações cotidianas. Isto é, se nas pequenas cidades as pessoas conversavam com todos e todos sabiam sobre sua vida, nas grandes cidades, ser distante e indiferente consolida-se como regra.

Talvez a sociedade tecnológica tenha substituído o livro, como problematiza Sloterdijk (2000), contudo, ainda temos a cultura da escrita. É por meio dessa escrita que os jovens comunicam-se com o mundo e com seu meio. Se suas histórias não cabem em livros ou em postagens, ainda cabem em carteiras escolares. Quando isso ocorre, o trabalho de “pesquisa arqueológica” levado a cabo pela Coordenadora Pedagógica torna-se crucial para compreendermos as trilhas e dramas percorridas pelos jovens de Seabra (BA).

Considerações Finais

O registro de novas formas de experimentações pedagógicas, mesmo pelas linguagens visuais e narrativas autobiográficas, é uma prática que permite, segundo Diker, “retirar a palavra dos professores da posição subordinada em que se situa a distinção ciência-arte” e que, segundo ela, se estendem para a distinção comumente posta entre a teoria e a prática. Para isso, “será necessário que essa linguagem promova a distribuição de autoridade que as divisões dicotômicas do território do saber pedagógico instituem, colocando em jogo outras linguagens e outra estética”, rearticulando a subjetividade que se faz a partir da arte, da literatura e da política, e colocando, em primeiro plano, segundo a autora, o sensível individual que força a tomada de posição política e assim, “o visível se rearticula, a palavra emerge outra” (DIKER, 2010, p. 23).

A escola vive assim um paradoxo: ao mesmo tempo que ainda possui a função de homogeneizar, suprimir as diferenças e garantir, sob os auspícios do ideário iluminista, uma pseudo-igualdade, ela também apresenta-se como a única instituição que acolhe o diferente em suas múltiplas possibilidades. Luís Henrique Sommer diz que educar para a diferença é um desafio, um ato de resistência e de liberdade, pois rompe com a “lógica homegeneizadora” da escola. Assim, segundo ele,

Talvez um dos grandes atos subversivos, transgressivos, que cada um de nós pode fazer seja reinventar (dadas as evidências históricas, talvez possamos dizer inventar) a escola como um lugar que ensina, que provê tecnologias intelectuais que nos auxiliem a estar e pensar sobre as coisas do mundo. (SOMMER, 2006, p. 259)

Sommer sugere que olhemos para o panorama sombrio de nossa trajetória histórica como um desafio, como uma possibilidade concreta de inventarmos novos modos de existência como professores. E nós sugerimos tomar a narrativa do filme como um mecanismo potente para a transformação de nós professores, a partir desse olhar que se volta para a experiência vivida, perscrutando-a e retirando dela formas possíveis de uma prática pedagógica que considere a realidade vivida pelos alunos.

Em determinado momento do filme, o cotidiano assume o protagonismo, com os relatos dos jovens sobre seus medos, suas alegrias, suas trajetórias de vida, suas escolhas..., o que promove a identificação com o que já, em algum momento de nossa trajetória escolar, vivenciamos. Enquanto estamos, como professores, dedicados à transmissão de conteúdos por meio da fala, o filme convida-nos a observar e a escutar, sem emissão prévia de julgamentos e em uma atitude necessária de elaboração do pensamento e da responsabilidade de uma devolutiva, com nossa

práxis, os problemas explicitados.

Assim, percebemos que o discurso de equidade é distorcido pela ainda assimétrica relação de professores com alunos, que não passa apenas por uma escolha do educador, mas é uma questão estrutural que diz respeito ao sistema educativo como um todo. Afinal, como nos diz Miguel Arroyo, “as pedagogias que se pensam universais não passam de pedagogias vinculadas a formas particulares de produção, de trabalho, de lugar nas relações sociais e políticas” (ARROYO, 2014, p. 91). Desde as políticas educacionais de gestão pública até a seleção e a sistematização dos conteúdos a serem ensinados, como método eficaz para conseguir determinado resultado e sua posterior avaliação, há fortes possibilidades de segregação. As causas da evasão passam pela dificuldade de acesso e a impossibilidade da permanência. François Dubet (2008) chama-nos a atenção para o fato de que a escola deveria ter por princípio uma cultura comum, que se sobreponha aos fatos pedagógicos, atenuando os efeitos da desigualdade causada pela competição meritocrática que privilegia alguns poucos estudantes. Desse modo, “o colégio deve aprender a educar juntos alunos diferentes” (DUBET, 2008, p. 91), garantindo o que é comum a todos eles, promovendo um aumento do nível geral de formação, pautando-se em critérios de justiça, equidade e cidadania. No filme, os trechos a seguir, extraídos da fala de Janaína, apontam para essa necessidade:

Garantir o direito de permanecer na escola é garantir o direito da escuta, da acolhida, da empatia, e de poder contar qual é a dor da alma.

Nós professores da escola pública sabemos muito pouco sobre os dilemas que vive um adolescente. Eles não estão escrevendo à toa. Eles estão escrevendo porque querem que a gente veja. Eles estão escrevendo porque querem que a gente leia. Eles estão repetindo essa escrita porque eles não estão se sentindo ouvidos (PROVA, 2019).

Para além da escola pautada nos preceitos da modernidade, que privilegia os processos de leitura, memorização, racionalização e escrita dos saberes e que organiza o tempo, o espaço e a disciplina dos corpos – tríade que representa a sustentação desses processos – a escola produz os corpos dóceis que imputam a passividade. Ora, o corpo, para além de sua função biológica que a escola disciplina, é também experimentação e exploração do mundo. Paula Sibilia, ao analisar as subjetividades contemporâneas na escola, diz que, para além do tédio comumente atribuído ao processo escolar pelos jovens e da “angústia fincada numa interioridade asfíxiada e asfíxiante” dessa escola, avança-se para algo mais sintomático de um período midiático: “hoje, sofre-se por saturação e por dispersão, pois todo o aparato sensorial está ocupado e foram entupidas as brechas capazes de catalisar a experiência” (SIBILIA, 2012, p. 88).

Nesse sentido, o filme problematiza as mazelas da escola, aquilo que ela por si só não consegue resolver, pois a vida de quem a frequenta é também permeada pela afetividade, pelo desejo, pela vida social, pelos elementos psicológicos, pela necessidade de sobrevivência e apresenta-se nos vestígios que essas pessoas deixam na escola, em forma de escrita ou desenho. Ao partir do pressuposto de que a escola deve se colocar à escuta, Janaína registra as imagens, mas não apenas para catalogá-las e arquivá-las. Esse registro faz um movimento que percorre os caminhos da pesquisa, da busca e da identificação de dados que possam fazer sentido na vinculação com as imagens e os escritos, seguindo também um movimento dialógico, uma vez que, de acordo com Paulo Freire (1997), o ensinar exige que se pense criticamente a sua prática, pois este ato “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997, p. 23).

Portanto, o filme constitui-se como um modo de representação pautado nas interações sociais. É um instrumento de análise das relações estabelecidas no interior da escola, incorporando aos seus efeitos estéticos (o plano, a trilha sonora, a duração das cenas) a realidade sobre a qual a câmera lança seu foco. Ao estabelecer um modo sensível de conduzir o olhar do(a) espectador(a), a narrativa torna-se o meio de ascender a um certo conhecimento que se manifesta no sentido das ações ali tomadas pela coordenadora pedagógica. A mediação que ela estabelece, com a realidade com a qual ela lida cotidianamente na escola, busca o sentido da observação das diversas

categorias de registro ali instituídas, nos fragmentos por ela fotografados após o término das aulas dos escritos nas carteiras escolares, paredes, portas e interruptores da escola. Essa prática cultural juvenil de registro de pequenos trechos, assim como a pichação mostrada em alguns muros de Seabra, estabelece uma ponte que os adolescentes estabelecem para, ao revelar algo no campo do visível e criando uma identidade oculta, insinuar que há uma face obscura dessa “gramática visual” por eles deixada. É essa forma específica de escrita que permite à coordenadora ascender a esse universo e tentar decodificar o sentido desse ato, legitimando-o ao estabelecer uma relação objetiva, mas solidária com esses estudantes. É esse sentir-se parte que faz com que a escola não seja apenas fechada entre seus muros. Tal prática mostra que a escola pode dialogar com a vida e imprimir nela a confiança no porvir.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder a inocência perdida**: cinema, televisão, ficção, documentário. Tradução: Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira, Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- DIKER, Gabriela. A propósito de la educación como arte. In: FRIGERIO, Graciela. DIKER, Gabriela. **Educuar**: sobre impresiones estéticas. Buenos Aires: La Hendija, 2010. p.15-24.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A socialização e a formação escolar**. São Paulo. Revista Lua Nova, n. 40-41, p. 241-266. Agosto de 1997. Disponível em: <http://www.cedec.org.br/as-transicoes-e-a-modernidade/>. Acesso em 07 set. 2022.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALARD, Jean. **A beleza do gesto**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HEIDEGGER, Martin. **Carta Sobre o Humanismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Seabra, Bahia**. Cidades. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/seabra/panorama>. Acesso em 27 de novembro de 2020.
- PINHEIRO, Luana *et al.* **Retrato das desigualdades**. 2. ed. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, setembro de 2006. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/segundaedicao.pdf>. Acesso em 07 set. 2022.
- PROVA escrita. Direção: Luís Gustavo Ferraz. **Rio de Janeiro**: Outros Olhos Filmes, 2019. HDV (56 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/prova-escrita/t/b95mJfYp79/>. Acesso em: 07 set. 2022.

- SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Tadeu Tomaz. **Teorias do currículo**. Uma introdução crítica. Editora Autêntica: Belo Horizonte-MG, 2000.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1973. p. 11-25.
- SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. Editora Estação Liberdade: São Paulo, 2000.
- SOMMER, Luís Henrique. Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In: SOMMER, Luís Henrique. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2006. p. 251-261.
- TOSTA, Tania Ludmila Dias. Memória das ruas, memórias da exclusão. In: Bursztyn Marcel. (Org.). **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000, p. 201-229.
- WATERS, Lindsay. **Inimigos da Esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000. v. 2.
- WULF, Christoph. **Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado**. São Paulo: Hedra, 2013.

Recebido em
Aceito em