
NOTAS SOBRE A CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DIÁLOGO COM O FILME BRASILEIRO *A HISTÓRIA DA ETERNIDADE*

<http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34344>

Andreza Oliveira Berti*

Rosa Malena de Araújo Carvalho**

* Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Bolsa Doutorado Sanduíche CNPq. andrezaberti@hotmail.com

**Universidade Federal Fluminense – UFF. Bolsa Pós-Doutorado Capes. rosamalena@vm.uff.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo estabelecer uma conversação com o filme *A História da Eternidade*, em especial com uma cena em que o corpo de uma das personagens visibiliza a densidade da vida no mundo, com a educação e com a educação de jovens e adultos. Para isso, destacamos a potência pedagógica da arte cinematográfica na escola, por meio do conceito de alteridade, em aproximação com a noção de corporeidade na educação de jovens e adultos (EJA). Nesse movimento, com as colaborações filosóficas de Carlos Skliar, Jacques Rancière, Peter Sloterdijk, René Schérer e Silvio Gallo, desejamos contribuir com práticas pedagógicas marcadas pela suspensão do previsto, pela desnaturalização do corpo e pela possibilidade de encontros entre alteridades. Em nossos resultados parciais, a relação entre o cinema e a educação, assim como a afirmação da corporeidade, vem fortalecendo gestos pedagógicos coletivos na atuação com a EJA.

Palavras-chave: cinema-educação, corpo, alteridade.

Abstract: Notes on corporeity, youth, and adult education in dialogue with Brazilian movie *A História da Eternidade*. This article aims to establish a conversation with the film *A História da Eternidade*, especially with a scene where the body of one of the characters makes visible the density of life in the world, with the education and the youth and adults education. For this, we highlight the pedagogical power of cinematographic art in school, through the concept of alterity, in approximation with the notion of corporeity in the education of youths and adults. In this movement, with the philosophical collaborations of Carlos Skliar, Jacques Rancière, Peter Sloterdijk, René Schérer, and Silvio Gallo, we wish to contribute to pedagogical practices marked by the suspension of predicted, denaturalization of the body and the possibility of encounters between alterities. In our partial results, the relationship between cinema and education, as well as the affirmation of corporeity, has been strengthening collective pedagogical gestures in the work with the education of youth and adults.

Keywords: cinema-education, body, alterity.

Introdução

A partir das inquietudes emergidas da nossa prática pedagógica, buscamos visibilizar neste artigo a potência da entrada do cinema na escola, assumindo o compromisso com a formação das múltiplas formas de fruição e de apropriação das práticas culturais, inscritas e marcadas nas corporeidades.

Nossas investigações têm muito em comum: a começar pela desconfiança/hipótese de que uma formação cultural rígida, que busca a criação de hábitos e o exercício de repetições, pode esconder e ignorar a diferença e a diversidade existentes no mundo. Para contrapor essa lógica, defendemos o exercício do pensamento, ao mesmo tempo em que se aprende a realizar gestos, ações e linguagens que

dialoguem com a força desse exercício. Nessa direção, buscamos potencializar gestos pedagógicos coletivos, tanto no processo de aprender quanto no de ensinar. Para fortalecer esse caminho, buscamos o aporte teórico de filósofos como Carlos Skliar, Jacques Rancière, Peter Sloterdijk, René Schérer e Silvio Gallo.

A forma de realizar a pesquisa também está impregnada pela atitude filosófica, pois consideramos que ler, escrever e investigar são experiências constituintes do processo de se tornar professor. Isso significa que nos afastamos da ideia de neutralidade, segurança e previsibilidade que alguns caminhos metodológicos apontam, aproximando-nos do universo pesquisado sabendo que estamos mergulhados nele e, ao mesmo tempo, isso apresenta imprevisibilidade e resultados que falam também de nós e de nossas práticas pedagógicas.

As pesquisas percorrem caminhos que se cruzam, pois algumas linhas são as mesmas: o reconhecimento da educação como direito e devir, o compromisso com a formação das múltiplas formas de ação, a criação e inserção no mundo, o fortalecimento da diversidade de corporeidades, tanto dentro quanto fora da escola. Uma linha atravessa o campo 'cinema e educação'; a outra trilha o caminho de visibilizar o corpo dos jovens e adultos nas escolas. Como ponto de contato, o encontro educativo agenciado nesse texto será escrito (e inscrito) a partir do diálogo com o filme brasileiro *A história da eternidade* (2015)¹, por diferentes razões: pela produção cinematográfica brasileira fazer parte de projeto de extensão de cada autora desse texto, cujo objetivo principal é promover o encontro de estudantes jovens e adultos com o cinema nacional; por identificarmos a direção de Camilo Cavalcante reveladora de cenários, sujeitos, bem como de histórias pouco narradas e apresentadas ao grande público; pela afetação que o filme nos provocou, em especial, a cena aqui abordada.

¹O longa-metragem, escrito e dirigido por Camilo Cavalcante, rodado no vilarejo de Santa Fé, sertão pernambucano, conta três histórias de amor e de desejo, revelando paisagens geográficas, humanas e afetivas compartilhadas por Alfonsina (15 anos), que sonha conhecer o mar; Querência (40 anos), que tenta seguir a vida após uma perda; e Das Dores (65 anos), que recebe o neto jovem após um passado turbulento.

Destacamos uma cena d'*A história da eternidade*, embora todo o filme possa “dar a ver” (Rancière, 2009) os impactos da arte na dureza do sertão nordestino (em meio à indiferença da maioria, o encantamento de uns e a desconfiança de outros). A cena, realizada pelo ator Irandhir Santos, personagem João, é de um adulto que se identifica com a arte e com o desejo de viver o não previsto e prescrito – e a intensidade da vida nesse desejo. Nesse movimento, em um primeiro momento, apresentaremos a interface cinema e educação e a potência pedagógica da arte cinematográfica no espaço escolar, realçando o conceito de alteridade. Em seguida, situaremos a discussão da corporeidade na educação de jovens e adultos, em relação com o trecho destacado do longa-metragem. E, por último, teceremos algumas considerações sobre o entrelaçamento das práticas culturais e corporais no território das escolas públicas brasileiras, no movimento de perceber, questionar e desenvolver gestos pedagógicos ancorados em uma concepção educacional que potencializa a arte cinematográfica e a corporeidade.

O cinema e a educação

Por acreditarmos na potência da arte, em suas diversas formas de expressão, trazemos à discussão o seu aspecto perturbador que pode desestabilizar e desterritorializar práticas pedagógicas rígidas. No caso desse artigo, escolhemos dialogar com a arte cinematográfica, em específico com o filme *A história da eternidade* que dá a ver múltiplos aspectos: desde o ponto de vista da própria arte – porque congrega em seu projeto artístico elementos teatrais, plásticos, musicais e poéticos – até a corporeidade, marcada por diversos atravessamentos culturais, sociais, familiares, sexuais, regionais e econômicos. Nesse movimento, buscamos caminhar no campo educativo, junto com os jovens e adultos habitantes do território escolar, escutando o que esses outros (jovens e adultos) podem revelar sobre o mundo, sobre o seu mundo; o que pode nos aproximar ou nos distanciar no contato com o outro.

No encontro com a arte cinematográfica, a partir da relação que podemos estabelecer com um filme, é possível imaginarmos como um 'outro' (outro-jovem, outro-adulto) viver em um 'outro' território (rural, urbano, árido, pantanoso), ocupar distintas dimensões

temporais (do plantio, da colheita, da espera, do passado, do futuro). Nesse movimento, o cinema na escola pode problematizar as identidades fixas de gênero, de juventude, de centro, de periferia, de corpo etc., podendo provocar o estranhamento desses padrões estabelecidos como 'naturais'. Em *A história da eternidade*, as personagens vão revelando pouco a pouco esses estranhamentos, essas tensões que convivem entre as fronteiras da opressão, da libertação, do dito, do não dito, do visto, do não visto, do sentido, do vivido.

Tudo isso nos faz pensar sobre a alteridade no trabalho docente, pois todo gesto educativo é impulsionado mediante a relação com o outro. E a escola é um bom lugar para pensarmos esses encontros como estranhos, estrangeiros e exteriores a quaisquer dos sujeitos que transitam por ela. Na escola, dessa maneira, podemos proporcionar encontros cotidianos com a diversidade de outros que habitam o mundo, expressas na manifestação plena das suas corporeidades.

De acordo com Gallo (2008), existem duas perspectivas filosóficas bem diferentes quando o tema é a alteridade: o outro como representação e o outro por si mesmo. Por representação, podemos entender o movimento (de pensar e conceber) que o 'eu' faz internamente com o intuito de produzir o outro, portanto, o "outro não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo" (Gallo, 2008, p. 2). Por outro lado, pensar o outro por si mesmo, significa percebê-lo em sua diferença, em sua multiplicidade.

Esse movimento que ora objetiva, ora subjetiva, pode gerar sentimentos conflitantes que desencadeiam desejos de negação e até de extinção do outro, mas que nunca resolverá o problema, porque o outro sempre estará ali, ainda que em sua representação. Em se tratando de educação, o outro aparece (hegemonicamente) como representação – o que explica grande parte dos métodos desenvolvidos ao longo da tradição pedagógica para ensinar algo a alguém, tendo como referência a figura do professor que planeja e explica suas aulas para estudantes idealizados por ele, tornando-os objetos desse modelo de ensino-aprendizagem em que todos aprendem as mesmas coisas e da mesma forma. Contudo, para Gallo (2008), mesmo em uma educação que se pretenda progressista, o outro ainda permanece objeto (respeitável e tolerável) que deve ser assimilado

ou abandonado. Ainda assim, persiste como problema, como representação.

Nesse fluxo, é muito sedutor reduzir o outro ao próximo, àquele com o qual precisamos conviver, pois, fatalmente, ao incorporar o discurso da tolerância nas práticas pedagógicas, consente-se a permanência desse outro, desde que siga as normas impostas, desde que saiba o lugar que deverá ocupar no contexto escolar. Os currículos e festividades estão repletos de exemplos de "fabricação do outro à imagem e semelhança" (Skliar, 2004): celebração do outro-índio, do outro-negro, do outro-mulher, do outro-regional, do outro-colonizador, do outro-colonizado, do outro-velho, do outro-criança etc.

O que pretendemos, portanto, é compreender a alteridade como parte da experiência com o cinema e na sua potência em produzir diferenças, a partir da relação estabelecida com o outro (outro-cinema, outro-espectador, outro-realizador, outro-educação). Após a decisão de vermos um filme, nossas escolhas serão entrecruzadas por múltiplas experiências de alteridade: o que nos aproximará (ou nos distanciará) do outro? Quais afetos serão mobilizados em nós, a partir da presença do outro?

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (Skliar, 2003, p. 26).

A presença do cinema na escola tem a potência de produzir muitas alteridades, proporcionando a invenção de si e do outro. Ao promover o encontro de diferentes corporeidades, de distintas formas de ver, sentir, pensar e agir no mundo, anuncia "a dimensão propriamente democrática da presença do cinema no processo de aprendizado" (Migliorin, 2010, p. 108). O deslocamento de experiências que o filme pode proporcionar extrapola o uso didático, pois, como bem destaca Migliorin (2010, p. 108), "o cinema não se encontra na

escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme” – o que pode ser facilmente identificável nas aulas com a Educação de Jovens e adultos (EJA), nas quais diferentes gerações, idades e experiências se cruzam.

Nessa direção, aproximamo-nos do conceito de alteridade em Bergala (2008, 2012), o qual destaca a capacidade de o cinema capturar a alteridade do mundo, de nos fazer ver em um filme, às vezes em um mesmo quadro, elementos radicalmente heterogêneos e diferentes entre si. No cinema podemos nos colocar no interior do outro, no lugar do outro, experimentar coisas que desconhecemos – o que na vida real é extremamente difícil. Para Bergala (2008, p. 46), “o que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura”. A isso acrescentamos: a escola pode oportunizar momentos em que os mais variados tipos de afetos e corporeidades possam se encontrar e intensificar devires na relação com o cinema. Devir-outro, tornar-se outros – não no sentido de apropriar-se do lugar do outro, mas de abrir-se para o outro.

O cinema realizado por Camilo Cavalcante revela-se como um forte aliado para essa abertura ao outro, além de possibilitar a expansão de repertórios sensíveis, na medida em que convoca a experimentação de um entrelaçamento de sensações, pensamentos e reflexões provocadas pela sua radicalidade artística. Tudo no filme nos convoca. Tudo o que ocupa a tela revela não somente a existência de uma história sobre a eternidade, ou de relatos que eternizam as existências, mas, sobretudo, de narrativas que ainda serão escritas. Na composição de cada quadro percebemos a presença de múltiplas referências, para além da própria referência cinematográfica. Cada plano tece um emaranhado de menções pictóricas, musicais, históricas e poéticas que escapam da nossa habitual mirada para um sertão brasileiro (já que temos uma vasta filmografia sobre esse território, especialmente de maneira árida).

O primeiro plano de *A História da eternidade* enquadra o céu. Um menino surge no canto esquerdo da tela com um estilingue que, imediatamente, atira na direção de um pássaro. O menino corre. Aparece um sanfoneiro tocando embaixo de uma árvore seca. Céu e terra quase se tocam. A ave cai. O menino pega

o pássaro abatido e senta-se ao lado do sanfoneiro. Enquanto isso, bodes e cabras cruzam o quadro. Em seguida, um cortejo fúnebre atravessa a tela. Percebemos em todas essas cenas o cuidado com o posicionamento da câmera, a escolha da luz e do enquadramento. Esses elementos, juntos, revelam a profundidade de campo desses três minutos iniciais que já anunciam o tom do filme.

A partir daí, seguiremos sempre em profundidade, acompanhando a grandiosidade dos movimentos circulares entre essa pequena parte do sertão e a vida das personagens. Entre três mulheres (de três gerações), em três capítulos. Embora em muitos momentos a câmera esteja fixa, os fluxos de vida que atravessam esse pequeno vilarejo são intensamente desterritorializante. Entretanto, quando a câmera abandona a fixidez, somos envolvidos em movimentos cíclicos, que nos integram tanto no espaço cênico quanto no território particular da personagem, sacudindo as nossas pré-fabricações sobre o outro. Afinal, pensamos saber tudo sobre as condições de vida das pessoas que vivem no sertão, assim como julgamos conhecer as condições de vida dos nossos alunos.

O plano-sequência que elegemos como ponto de contato entre nossos gestos pedagógicos, isto é, em nossas atuações como docentes, é justamente quando a câmera faz um movimento de 360 graus em volta de uma imagem fixa e, nesse rodopio, instaura-se a beleza de um possível ato educativo quando a personagem artista (vivido por Irandhir Santos) encena (ou performa) ao som da música *Fala*, do grupo *Secos e Molhados*². Enquanto expressa a sua arte, é observado pelos moradores do local. Esse artista (livre) do sertão que expressa a sua dança e poesia, convida-nos a pensar em nossos alunos que por meio da sua arte de viver, em territórios periféricos, falam!

Assim como o artista que se apresenta em um vilarejo, cercado por olhares rudes, ríspidos, violentos, surpresos e apenas um de encantamento (o da sobrinha), os jovens e adultos da EJA convivem cotidianamente com

² Se você disser, tudo que quiser, / então eu escuto / Fala, La, la lalalalalala, fala.

Se eu não entender, não vou responder, / então eu escuto.

Se você disser, tudo o que quiser, / então eu escuto. Eu só vou falar na hora de falar, / então eu escuto. Fala. / La lalalalalala fala...

olhares de desconfiança que suspeitam das suas potencialidades e negam as suas experiências. E, em momentos esporádicos, o cotidiano escolar acolhe as expressões das mais variadas manifestações artísticas (músicas, danças, teatros, contação de histórias, artes visuais e audiovisuais).

Compartilhar e oferecer atividades artísticas diversas torna-se fundamental para a visibilização das diferenças, que não se fixam em identidades e estereótipos, mas a partir de múltiplas experiências vivenciadas pelos indivíduos nos seus contextos de inserção e atuação, constituindo-se e afirmando-se como cidadãos, sujeitos de direito. Somente no diálogo com o outro, no contato com o outro, é que podemos produzir sentidos estéticos, políticos e éticos comuns a todos os habitantes do território escolar.

A presença da arte cinematográfica na escola tem a potência de produzir muitas alteridades possíveis. E no contexto da EJA, a promoção de espaços de encontros para o compartilhamento de práticas artísticas, entre grupos heterogêneos, é uma das ações que favorece o acesso aos bens culturais e sociais. Junto com isso, com a perspectiva de potencializar gestos sensíveis, em acordo com a afirmativa de que “a arte deve ser exposta sem risco aos jovens” (Bergala, 2008, p. 98), ousamos agenciar cinema com educação, educação com arte, arte com corporeidade, corporeidade com vida.

A corporeidade e a EJA

Na ação cênica destacada, percebemos como a interpretação do ator Irandhir Santos, por meio do personagem João, revela a expressão corporal intensa de um adulto que se identifica com a arte e com o desejo de viver a plenitude da vida. No sertão nordestino que diz que ser rude e ríspido é a forma de ser homem, em que a vida é marcada pela sobrevivência em ambiente árido, João arruma um ‘espaço cênico’ no meio da rua de poucas casas e apresenta, ao som da música *Fala*, uma gestualidade que afirma seu desejo de fazer arte e de viver o ritmo de outras masculinidades, afetos e expressões, nesse espaço.

Nesse recorte do filme, em que a câmera faz giros de 360 graus, com João no centro, nosso olhar é capturado para a corporeidade do ator. Na finalização, o entorno – que estava ausente – ressurgiu com toda a força habitual: seu irmão e

outros homens do pequeno povoado chegam do trabalho e esse, envergonhado, quebra os aparatos da cena e soca o irmão que cai no solo e, parecendo continuidade do que fazia, entra em crise epiléptica. Ainda mantendo o olhar nessa cena, a corporeidade de João é um acontecimento no local e faz interrogar o instituído. Questionamento que muitos, como o irmão dele, furtam-se de fazer, mas que também revela o quanto não é ‘natural’ a forma como vivemos e que dizem ser a verdadeira (homem, no caso do filme).

Sloterdijk (2013), mediante olhar antropológico, cria a expressão ‘antropotécnica’ para pensar que os sentidos da existência humana são produzidos não somente pelas condições de existência, mas por sistemas imunológicos simbólicos e diversos rituais marcados pela coerção e violência. A educação do corpo torna possível o que e como fazer para continuarmos a existir, pois necessitamos aprender com outros, criar hábitos, já que nascemos sem saber, incompletos. Isso pode até ser considerado como uma espécie que fracassou, mas

Ao fracassar como animal, esse ser indeterminado tomba para fora de seu ambiente e com isso ganha o mundo no sentido ontológico. Esse vir-ao-mundo extático e essa ‘outorga’ para o ser estão postas desde o berço para o ser humano como heranças históricas da espécie. Se o homem está-no-mundo, é porque toma parte de um movimento que o traz ao mundo e o abandona ao mundo (Sloterdijk, 2000, p. 34).

Um fracasso que torna o ser humano incompleto, precisando de cuidados, proteção e que não está determinado ao ambiente em que nasce! Essa forma de entender a abertura e necessidade do humano ao mundo, pelas incertezas e imprevisibilidades, causa medo e, também, desejo em alguns para controlar e dizer, aos outros, o que e como fazer.

Como João, sentimos vários incômodos marcarem nossas práticas pedagógicas, dentre elas está a visão naturalizada da vida. Por isso, como docentes em formação permanente, pesquisadoras da/na experiência, somos desafiadas pela hipótese de que a noção de corporeidade favorece pensar e materializar o desejo pelo desnaturalizar, ajudando a identificar como as forças que atuam sobre nós, formando

hábitos, são de magnitude a parecer fácil e natural. Ideia tão intensa que Sloterdijk (2013, p. 240) afirma que somos educados para fazer “[...] lo mejor, lo casi imposible, como si fuera lo fácil, lo espontáneo, lo natural, que casi se implanta por sí mismo”³.

Ao mesmo tempo, isso gera certo paradoxo, pois há uma recusa do corpo como conhecimento, atribuindo aos cuidados com o corpo (como os hábitos de higiene) e as práticas corporais (como os jogos, brincadeiras, formas de vestir, andar etc. situações naturais da vida (excluídas, portanto, de aprendizagem e de relações com o contexto); ou seja, aprendemos a não reconhecer que são construídas socialmente e constituídas por atos de aprendizagens.

Aqui, porém, provocamos a se pensar na educação presente no/pelo corpo, mesmo ao dizermos que não: quando, por exemplo, identificamos que as aprendizagens estão realizadas em tal magnitude que se tornam incorporada se, por isso, parece não terem existido. Um exemplo é o aprender a andar: ao observarmos os bebês nesse momento, vemos a dificuldade que é, o quanto estão com toda a atenção nesse instante... E, depois, essa aprendizagem é tão intensa que nos esquecemos dela e nos liberamos para outras situações, como correr, pular e saltar.

Por outro lado, quando não identificamos as diversas dimensões nas aprendizagens realizadas no, com e pelo corpo, as tornamos tão naturais, banalizamos esse saber e ficamos sem condições de conversar, questionar e interferir. As influências das pessoas, relações e acontecimentos são excluídas desse processo, como, por exemplo, os que ainda acreditam que a tuberculose é hereditária (e não avaliam as condições de existência) ou que o não conseguir aprender e ter sucesso escolar tem a ver com o fato de a família ser assim (sem considerar a desigualdade aos bens culturais produzidos e, a hierarquização dos saberes pelas e nas escolas).

Para nós, então,

[...] atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano [...] sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse

contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social (Daolio, 1995, p. 41).

Ao aproximar essa discussão da organização escolar, dos currículos nas escolas e nas formações docentes, identificamos que a educação física é tida como prática pedagógica responsável por essa discussão. Como uma organização pedagógica não se faz por ela mesma (Juliá, 2002), para compreender e modificar um elemento curricular, necessário se faz pensar com o conjunto da escola e dialogar em diferentes espaços de formação continuada. Nesse movimento, pensar o que entendemos ser corpo pode interessar a todos os professores e áreas do conhecimento, por isso, destacamos três motivos.

Primeiro, porque significa ir além da anatomia e biologia, compreendendo as múltiplas relações com/no/sobre o corpo – o que chamamos corporeidade (Daolio, 1995; Freitas, 1999; Carvalho, 2012). Segundo, porque, para nós, isso significa que a expressão de todo e qualquer conhecimento encarnado torna concreta a presença de cada um, ao mesmo tempo em que isso gera um mundo comum, o qual não é um dado a priori (Sloterdijk, 2000, 2013; Arendt, 1996), a experiência que ocorre quando nos fazemos presentes nesse mundo comum, como no caso da cena aqui dialogada. Terceiro, porque os diferentes conhecimentos, produzidos por homens e mulheres, em diferentes espaços e tempos sociais, revelam, expressam inúmeras relações entre os seres humanos, destes com outros seres vivos, a natureza, nos mais diversos momentos e lugares de nossa história. Por isso, o corpo hoje é estudado pela medicina, história, antropologia etc. E, nesse artigo, o olhar da filosofia, em razão de nos indagarmos sobre os sentidos que acompanham os gestos pedagógicos que realizam.

Para nós, então, esses três motivos relacionam-se com a ideia de educação como o conflito fundamental, mencionado por Nietzsche, para todo o futuro: “a luta entre os que criam o ser humano para ser pequeno e os que criam o ser humano para ser grande – poder-se-ia também dizer entre os humanistas e os super-humanistas, amigos do homem e amigos do ‘super-homem’ (*Übermensch*)” (Sloterdijk, 2000, p. 41). Quais responsabilidades assumimos, como professoras, para educarmos a sermos grandes?

³ “[...] o melhor, o quase impossível, como se fosse fácil, espontâneo, natural, que quase se implanta por si mesmo” [tradução nossa].

Em nome de quê? Como relacionamos nossos gestos pedagógicos com o mundo?

Com o pensamento incomodado por essas perguntas, exercendo nossas ações pedagógicas, identificamos que uma 'educação para ser grande' requer que alunos e professores sejam sujeitos da experiência, pois, como no trecho da poesia *Põe quanto és no mínimo que fazes*, de Ricardo Reis (heterônimo de Fernando Pessoa), "para ser grande, sê inteiro: nada / Teu exagera ou exclui / Sê todo em cada coisa. Põe quanto és / No mínimo que fazes [...]". Em sua experiência, na cena do filme *A história da eternidade* que é fio condutor desse artigo, João enfrenta todos os desafios, colocando a vida em questão e risco, para não perder seu desejo em ser grande.

Como ele, os jovens e adultos que iniciam ou retornam à escola – compondo a modalidade educação de jovens e adultos (EJA) – fazem-no por vários motivos. Assim, professores e professoras comprometidos com uma formação 'para ser grande' não podem entender a educação de jovens e adultos como sinônimo de nova domesticação, mas uma possibilidade do estar na escola em momento de suspensão do previsto e prescrito às pessoas de determinada condição social. Isso porque, falar dessa modalidade, a partir da presença dos alunos, é falar da corporeidade que esses alunos têm (cor, cheiro, forma de vestir, hábitos, preferências). Assim como para as crianças, a escola pode ser um lugar do aluno jovem ou adulto aprender a amplitude do mundo e das múltiplas possibilidades de estar no mundo. O que convida a identificar o devir na educação, em inconclusão, em partilha dos bens socialmente construídos.

Falar da EJA é também mencionar um tempo de suspensão, diferente das crianças, porque esses jovens e adultos têm uma história singular e coletiva que, na maioria das vezes, marcam-lhes pela imobilização de um presente voltado ao passado. Nas brechas do tempo colocadas pelo devir, quando Schérer (2009) diz que "o devir-criança é a abertura ou o desdobramento da infância retraída; daquela que a educação obriga a se retrair sobre si mesma" (p. 199), identificamos, porém, que a educação como dimensão ampliada do mundo pode ser aliada da abertura ao novo, de nos constituirmos como singulares e coletivos.

O fracasso como espécie que nos joga no mundo, a abertura ao novo, a possibilidade de encontros com diferentes alteridades e o

exercício constante do pensamento são elementos que trazem a educação permanente para a cena, o que, aparentemente, é óbvio. Nas previsibilidades que alguns querem hegemônicas, porém, não por acaso, os jovens, adultos e idosos ainda sejam colocados (e colocam-se) como não desejados no espaço escolar (pois o tempo já passou) e incapazes de aprender.

Habitar o tempo e espaço escolar, para nós, é gerar atos educativos em que os jovens e adultos não sejam colocados em situações que parecem desejar o "[...] retorno a uma infância que seria inocência. O devir, ao contrário, é escapada, a linha de fuga da infância: não num sonho que seria apenas o substituto, a compensação das frustrações do real [...] mas, num distanciamento que lhe permita forjar as armas para a luta (Schérer, 2009, p. 206) – como no filme *A história da eternidade*. Nele identificamos algumas esquivadas, linhas de fuga da personagem João: quando aparece em sua casa construindo o que é necessário para suas encenações; ao apresentar-se para a sobrinha; ao presentear-a com o ver o mar; ao delirar com as convulsões provocadas pela aversão às pressões dos que querem a normalidade para ele, naquele tempo e espaço. Mas, nossa personagem não resiste...

Refutando a lógica de que essa não resistência o coloque como frágil, de que houve uma incapacidade individual, de que foi em vão o desejo de intensidade na vida, como tantos alunos que estão diante de nós, indagamo-nos em relação aos sentidos e às responsabilidades que desenvolvemos nos processos escolares – em nome de quê? De quem? Para quê?

A cena por nós mencionada, assim como todo o filme *A história da eternidade*, não responde a essa e a outras perguntas, mas dão a ver a importância delas, escancarando a força da arte, da poesia e da vida que se quer maior.

Considerações finais

Estar no mundo, abertos e afetados nele/por ele, o sermos professoras como possibilidade de nos fazermos 'maiores', humanos com outros, com tantos outros, nas relações com o mundo (pensar e agir), desviando-nos da submissão, subserviência, docilidade – nossas e de outros – por isso, a inquietude, desconfiança com o 'óbvio' e o 'hegemônico'. Momento em que ainda nos faltam palavras para novas e potentes narrativas,

em anuência com o trecho da poesia *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros, ousamos revelar

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar
 [...]
 Queria que a minha voz tivesse um
 formato de canto.
 Porque eu não sou da informática: eu sou
 da invenção.
 Só uso a palavra para compor os meus
 silêncios.

O movimento de compor esse texto com palavras que por vezes nos faltam anuncia imagens de qual lugar falamos. Revela o nosso lugar de pertencimento. Tanto as palavras (escritas ou cantadas) como as imagens (cinematográficas narradas) evocam as vozes (que gritam ou silenciam) em nossos cotidianos formativos. As escolas públicas brasileiras se constituem como territórios de lutas, disputas e tensões de inúmeros projetos educativos que se estendem desde a regulação de um Estado neoliberal, por meio de políticas curriculares da ordem do 'cumpra-se' até a participação dos diversos protagonistas dessas instituições.

Nos limites e possibilidades do contexto escolar, acreditamos na diversificação das práticas corporais e culturais, no compartilhamento de ideias, nas formas de criação e de fruição artísticas presentes nos cotidianos escolares, assim como em perceber inúmeras significações sociais, políticas, históricas, oportunizadas pelos encontros com o cinema. O que apresenta indícios de que "a troca subjetiva radical que o cinema nos permite é uma questão-chave na educação" (Migliorin, 2014, p. 101), desencadeando múltiplas possibilidades de afinidades e embates com os elementos fílmicos e com as atividades escolares, na medida em que convoca o deslocamento entre alteridades.

O mesmo vale para as práticas corporais, pois promover variadas possibilidades e compreender os diversos sentidos atribuídos ao corpo pode favorecer a desnaturalização da inscrição em nossa história singular e coletiva. Nesse sentido, o entrelaçamento das práticas corporais e cinematográficas destacadas nesse texto não está só. Muitos outros coletivos

problematizam e promovem ações pedagógicas dentro e fora da escola pensando nessa interface.

Como no final do filme *A história da eternidade*, que acontece de forma não previsível e com possibilidade de variados entendimentos do término dessa narrativa fílmica, nosso artigo não se encerra aqui, pois as questões que nos são importantes continuam a provocar nosso pensamento e pedir outros gestos, porque essas indagações não são exclusivamente nossas e, principalmente, porque cada processo escolar que se encerra é uma obra aberta, pois tem um significado próprio e uma relação específica com o mundo. De nossa parte, esperamos contribuir para que seja de abertura e corresponsabilidade.

Referências

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. In H. Arendt. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Espanha, Barcelona: Península.
- Barros, M. de (1998). Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada. In M. Barros. *O guardador de águas* (p. 55, 2a ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Bergala, A. (2002). Abecedário de cinema: Alain Bergala. In A. Fresquet, & C. Nanchery. *Vídeo produzido pelo LECAV*. Rio de Janeiro: UFRJ - LECAV.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE - FE/UFRJ.
- Carvalho, R. M. (2012). *Corporeidade e cotidianidade na formação de professores*. Niterói: Editora da UFF (EdUFF)/FAPERJ.
- Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.
- Freitas, G. (1999). *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Unijuí.
- Gallo, S. (2008). Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *Anais do Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2.

- Juliá, D. (2002). Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In A. Lopes, & E. Macedo. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas* (pp. 37-71). Rio de Janeiro: DP&A.
- Migliorin, C. (2010). Cinema e escola, sob o risco da democracia. In *Revista Contemporânea de Educação*, 5(9), 1-7. Recuperado em 06 junho, 2017, de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604/1452>.
- Migliorin, C. (2014). Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In M. C. Barbosa, & M. A. Santos (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual* (pp. 99-107). Porto Alegre: Libretos.
- Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo. Editora 34.
- Schérer, R. (2009). *Infantis – Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP & A.
- Skliar, C. (2004). A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In S. Gallo, & R. M. Souza (Org.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência* (pp. 69-90). Campinas, SP: Alínea.
- Sloterdijk, P. (2003). *Has de cambiar tu vida: sobre antropológica*. Madrid: Pré-textos.
- Sloterdijk, P. (2000). *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Recebido em: 23/11/2016
Aceito em: 19/01/2017