

***Nenhum a menos: tramas entre educação e ensino  
em um encontro do currículo com o cinema***

Aristóteles Berino<sup>1</sup>

Conceição Soares<sup>2</sup>

Este texto foi escrito para pensar uma problematização criada pelo GT Currículo da ANPED com objetivo de fomentar os debates realizados pelo Grupo na ocasião da 35ª Reunião Anual da entidade: “Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo”. Tal proposição foi provocada pela rotineira mistura entre o que pode ser apropriadamente chamado, respectivamente, de “educação” e “ensino”, e como os estudos de currículo podem contribuir para essa discussão – que não é apenas semântica, mas, sobretudo, educacional e política.

O que se vê, de fato, na formulação e implementação de políticas públicas ou em outras agências pedagógicas, é que os termos são intercambiados frequentemente, através da troca de palavras ou deslocando suas significações.

Na revista **Nova Escola** de agosto de 2012 há uma matéria, “Escola o dia inteiro”, a qual começa assim:

“Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.” Essa é uma das metas para os próximos dez anos incluídas no Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional.

Na mesma página, a revista divulga outra publicação da editora, **Gestão Escolar**, reproduzindo graficamente um exemplar do próximo número, que tem como matéria de capa “5 soluções para o Ensino Integral”. No cruzamento entre a informação que consta no PNE que está sendo apreciado pelo Congresso Nacional e a discussão feita pela revista, parece não haver diferentes concepções entre “educação em tempo integral” e “ensino (em tempo) integral”.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da UFRRJ, onde coordena o Programa de Pós-graduação em “Educação, contextos contemporâneos e demandas populares”. Participante do GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens” e do GRPESQ “Estudos Culturais em Educação e Arte”.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UERJ, atuando na graduação e na pós—graduação, no ProPed na linha de pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais” e no Laboratório Educação e Imagem, como participante do GRPESQ “Currículos, redes educativas e imagens”.

E mesmo quando as palavras “educação” e “ensino” não aparecem diretamente em uma exposição pedagógica (ou apenas para registro dos níveis escolares: Educação Básica, Ensino Fundamental), é possível verificar como os valores atribuídos são mexidos, misturados e confundidos. Quando no **Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)** (on-line) diz que tem “por objetivo exclusivo fomentar a manutenção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Mestrado Profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas”, enreda a concepção de que o Mestrado Profissional representa uma perspectiva de formação em que a “prática dos professores” (ou seja, o *ensino*) e a “qualificação docente” estão em uma sintonia que os “Mestrados (acadêmicos) em Educação” não atingem. Não é, então, casual que Mestrados Profissionais são criados com nomes assim: Mestrado Profissional em **Ensino de Ciências**, Mestrado Profissional, Programa de Pós-Graduação em **Ensino de Matemática**, entre outros tantos que matizam o “ensino” como uma propriedade identitária das propostas formativas.

Propositalmente ou inadvertidamente, não são muito explorados os significados específicos adquiridos pelas duas palavras, suas especificidades no âmbito teórico-prático. Não se busca, a respeito da vida nas escolas, explorar as possibilidades dos atos de currículo que envolve cada um dos termos.

Se consultarmos o **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, versão on-line, vamos encontrar no verbete *ensino*, entre suas definições: “transferência de conhecimento, de informação, esp. de caráter geral, na maioria das vezes em local destinado a esse fim (escola, oficina etc.); instrução”. No verbete *educação*, entre suas definições, destacamos: “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino”. São definições de ensino e educação que apontam nuances significativos entre um e outro, mesmo sem se tratar de um dicionário especializado. Permite, no entanto, uma visualização dos usos que tais expressões adquiriram socialmente. Embora o sentido de *aprendizagem* apareça partilhado entre ensino e educação, é reservado para a educação uma acepção mais genérica, ligada a formação “humana”, portanto, mais globalizante ou essencial.

Postas essas questões iniciais que nos ajudam a pensar alguns dos cenários nos quais os usos desses termos engendram concepções, práticas e políticas, desenvolveremos nossa

discussão a partir da compreensão de que a educação não se limita ao ensino, embora essa prática seja parte da experiência educativa. Com esse propósito, vamos nos valer de belo encontro do currículo com o cinema promovido pelo filme chinês *Nenhum a menos* (1999), de Zhang Yimou.

### **A professora Wei Minzhi**

Em uma escola primária, na aldeia Shuiquan, em zona rural da China, professor Gao precisa se afastar por um mês das suas atividades. Uma professora substituta ficará com a turma no período. Mas ao recepcionar a substituta recrutada pelo prefeito, o experiente professor logo desconfia das suas capacidades. Com treze anos e sem ter terminado o ginásio, professor Gao não acredita que Wei reúne as condições necessárias para lecionar na turma multiseriada (alunos da pré-escola à 3ª série) que receberá. Quando pergunta o que ela sabe fazer, sua resposta é “cantar”. Quando tenta demonstrar a única canção que sabe, não consegue fazer direito. Gao pergunta, então se ela “sabe copiar lições”. Wei responde afirmativamente. Sem alternativa, faz uma recomendação que ela deverá, no entanto, prioritariamente observar: “nenhum a menos”. Com a evasão que frequentemente diminui o número de alunos da turma, professor Gao é enfático na necessidade de impedir que mais um aluno, dos atuais vinte e oito, seja perdido. Diante das dificuldades já sentidas que terá a professora Wei de ensinar, existe, então, a declaração da meta em que ela não poderá falhar, “nenhum a menos”.



Wei inicia seu trabalho com a turma de forma tímida e vacilante. Mas uma comovente jornada terá início, propícia de ser lembrada para a nossa discussão aqui neste artigo.

Wei sequer é reconhecida como “professora” por todos. Nem por ela mesma, parece. Quando o prefeito chega à escola, após a partida do professor Gao, para apresentar a professora substituta para a turma, encontra Wei sentada na entrada da sala de aula, enquanto seus alunos brincam no terreno diante do prédio. Ele repreende: “Por que está sentada aí? (...) E a aula? Você está aqui para ensinar!” O prefeito chama os alunos e entra na sala. Chama também a professora: “Professora Wei, entre. Entre! Você é a professora, entre! Entre de uma vez!”. Wei fica na porta, sem jeito para entrar, vacilante sobre o que fazer. Passados quinze minutos de filme, o que assistimos é uma jovem tornada professora substituta em uma escola onde se espera dela os supostos saberes e posturas que a fazem “professora”, enquanto ela mesma parece distante das exigências institucionais - atenta apenas ao pagamento prometido, que ela deseja ver garantido.

Quando o prefeito apresenta a professora substituta à turma, pede que os alunos “digam *professora Wei*”. Um dos alunos, Zhang Huike, recusa-se a chamá-la de professora, afirmando que “ela é só a irmã de Wei Chunzhi”. O menino continuará desafiando a competência da professora substituta. Uma colega reclama que Zhang Huike está fazendo bagunça e Wei apenas diz, “não posso fazer nada”. A menina reclama, “Mas você é a professora”. O diálogo continua, com a professora reafirmando não poder “fazer nada” e a menina insistindo que deveria saber fazer, porque é a “professora”. Então, primeiro pelo professor Gao, depois pela turma, as capacidades de Wei e a sua própria identidade como professora são questionadas. Inclusive, não há qualquer gesto seu de afirmação, de superação. A partir das questões que queremos discutir neste trabalho, podemos dizer que a habilidade do *ensino* ainda falta a professora substituta. Ela não inspira confiança, não consegue “ensinar”, nem parece decidida a “dar a volta por cima”.

Zhang Huike em outro gesto de desobediência sai correndo da sala de aula e a professora Wei o persegue. Quando consegue alcançá-lo, ele diz que precisa fazer “xixi”.



A cena da perseguição é uma “imagem” bem oportuna para a nessa reflexão. Jovem e com muita energia, Zhang Huike “corre” da professora. Quando ela parece já ter alcançado, ele “dribla”, para mais uma vez fugir. Quando finalmente Wei coloca as mãos nele, uma desculpa apropriada é oferecida, para “justificar” a situação, para conter ou tornar injusta a ira da professora. A imagem, podemos dizer, pensa a situação em que se encontra a professora Wei. E também com a imagem problematizamos o problema do “ensino” tal como muitas vezes ele é desenhado em termos de ação curricular. O que se pede de um professor – no Brasil e até na China – é que não deixe o aluno “escapar”. Ser “professora” é administrar a previsão do que deve ser “ensinado”, passar a “lição” que deve ser aprendida. Mas a imagem de Zhang Huike, provocante, exhibe que o aluno, normalmente, de algum modo, escapa do “ensino”.

Em *Nenhum a menos*, escapar do ensino será abordado em uma dimensão mais trágica do que os frequentes “dribles” da sala de aula.

Logo o especial pedido do Professor Gao, “nenhum a menos”, será posto à prova. Dois homens procuram por uma menina, aluna da escola, que corre 10 km diariamente. Com apoio do prefeito, ela será transferida para outra escola, onde poderá treinar e virar atleta. Wei simplesmente esconde a garota, para não ver a turma diminuir. Não consegue. Ao ver a menina partir em um carro, corre atrás. Todos no veículo ficam impressionados com a tenacidade da professora substituta. Diante da obsessão de Wei, comenta o prefeito: “Hoje manter as crianças na escola é mais difícil do que ensinar”. Fala que abre uma perspectiva de discussão sobre o próprio imperativo do “ensino” e de ser “professora”, como realizações sumárias, absolutas. Existe um continente muito amplo de vida (e imagens) que não pode ser resumido à “sala de

aula”, que precisa ser levado em conta, visto. É o que vai acontecer no filme, com uma impactante mudança de cenário.

No planeta que é escola da aldeia, todos os acontecimentos graves parecem girar provocados especialmente pela presença agitada de Zhang Huike. Agora é a vez de vermos Zhang Huike girar, no universo agitado da cidade.

Em uma manhã, ao realizar a chamada, Wei é informada da ausência de Zhang Huike: “seus pais o levaram embora”. Wei vai, então, até sua casa e descobre que o garoto foi para a cidade, com crianças de outras aldeias, procurar trabalho, com a família endividada, vivendo precariamente.

O que poderá fazer a professora Wei para não perder seu aluno?

### **Ensino, educação e currículos nos/com os cotidianos das escolas.**

Assim como a análise que iniciamos a partir do filme *Nenhum a menos*, várias concepções, valores e apostas sobre o que é/deveria ser o ensino, a educação e o papel do professor circulam, refutam-se e embaralham-se nos múltiplos contextos cotidianos das escolas que temos pesquisado, transformando-se, permanentemente, com as condições de trabalho e de existência. Fragmentos dessas redes que vão se formando no dia a dia das escolas quase sempre vêm à tona quando os praticantes<sup>3</sup> das escolas discutem currículo. Mas do que lugar de consensos, estas discussões constituem *espaçostempos* de disputas, de afirmação, de negociações e de novas significações. Os diversos modos de praticar e pensar ensino, educação e currículo criados, criticados e defendidos nas escolas se engendram no entrecruzamento dos discursos (acadêmicos, políticos, midiáticos, comunitários, etc.) e das lógicas operatórias disponíveis, conhecidas, legitimadas e já experimentadas nos diversos contextos cotidianos em que os praticantes das escolas vivem, mas que, no entanto, são permanentemente atualizados e recriados no enfrentamento e nas composições com as demandas e as contingências da vida.

Apesar da diversidade de práticas curriculares cocriadas todo tempo por todos os envolvidos diante das demandas dos documentos prescritivos e/ou norteadores, das

---

<sup>3</sup> Praticantes é o termo que Michel de Certeau usa para referir-se aos homens e mulheres comuns que com suas práticas cotidianas constituem o social. Trata-se, assim, de enfatizar os atos, as práticas. Na tendência de pesquisa em Educação conhecida como Pesquisas nos/dos/com os cotidianos, usamos o termo praticantes da escola para nos referirmos aos sujeitos envolvidos nos processos educativos: professores, alunos, funcionários, gestores e pais, entre outros, conforme o recorte e o contexto.

circunstâncias psíquicas e sociais do grupo, das condições materiais e tecnológicas das escolas e da comunidade e dos interesses e repertórios culturais dos praticantes, nossas pesquisas nos apontam para algumas noções que parecem ter sido cristalizadas, fixadas, construindo um universo discursivo simbólico sobre o que é e o que não é papel da escola e que quase nunca toca o cotidianamente vivido no que se refere ao que as práticas pedagógicas realizadas efetivamente buscam e produzem.

Surpreendentemente para alguns, especialmente para aqueles que não pesquisam com os cotidianos, e contrariamente ao que nos é mostrado no filme *Nenhum a menos*, nas escolas que pesquisamos os usos dos termos “ensino” e “educação” nos discursos dos praticantes apontam para uma distinção operacional e politicamente necessária para eles, contingencial e localizada, e que muitas vezes passa ao largo das discussões acadêmicas e políticas focadas numa dimensão macro. Nas contingências da complexidade e da multiplicidade de modos de existência nem sempre socialmente desejáveis, da violência urbana, da relativização dos valores, da fragilidade das relações e da sedução da indústria do entretenimento e da moda, entre outras questões da vida contemporânea, os termos “ensino” e “educação” são usados com frequência por professores, alunos, funcionários e gestores para diferenciar o que é “função dos professores”, isto é, “ensinar os conteúdos das disciplinas”, e o que é “função das famílias”, isto é, “educar as crianças” para viver em sociedade. Ouvimos, constantemente, frases como:

- *O professor é importante, ele ensina a gente, explica a matéria, porque no computador a gente fica só no MSN e no Orkut.*
- *Eu prefiro aprender assim, com professor, quadro-negro e giz, acompanhando o raciocínio do professor, o que ele explica e bota no quadro, senão eu não entendo a matéria. (aluno)*
- *Eu já ensinei essa equação mais de dez vezes e você ainda não sabe? (professor)*
- *Esse menino não tem educação. Ele vem de uma família desestruturada, o que é que a gente pode fazer? (pedagogo)*

- *Seu pai e sua mãe não te deram educação não menino?* (professor)
- *Educação vem de berço.* (professor)
- *Tem muita gente aqui que não tem educação, que bate, mente, xinga... Tem gente que nem encontra com os pais em casa...* (aluno)

Nessa perspectiva, então, o ensino, associado às matérias do currículo, é função da escola, do professor. O que está em jogo aqui não é a defesa de uma prática pedagógica focada na transmissão de conhecimentos apenas, que considera mais a atividade de ensino mais do que a aprendizagem, mas sim uma ideia de currículo, ou pelo menos de objetivos e intenções da escola, voltados exclusivamente para os conteúdos das disciplinas demandadas nas diretrizes curriculares.

Da mesma forma, a educação, compreendida por eles como cuidado e preparação para a vida social e moral, exige uma espécie de doação e não é papel do profissional de ensino, do professor, devendo assim ser “dada” pela família. Interessante, nesse discurso é que, apesar da educação moral ser sempre uma função da família, a educação política, muitas vezes, é assumida e até supervalorizada pela escola.

Mesmo sabendo que nas práticas pedagógicas do dia a dia essas “funções” se misturam, e que isso não pode e não deve ser diferente, os praticantes das escolas parecem fazer questão de marcar discursivamente essa diferença de papéis, o que talvez tenha a ver com as relações que desejam estabelecer com as famílias, as comunidades, com os sindicatos, com as autoridades educacionais, com os pesquisadores e com as mídias. Talvez tenha a ver com o modo como são reconhecidos e interpelados pelas políticas públicas para a educação. Talvez tenha a ver com os estereótipos e modelos criados nas representações midiáticas do trabalho docente. Talvez tenha a ver com as condições de trabalho que dispõem e com os salários que recebem. Talvez tenha a ver com as responsabilidades que querem e podem assumir. Talvez tenha a ver com o que as teorias curriculares indicam e com o modo como os professores e gestores e apropriam delas, negociam com elas e agenciam os alunos. Talvez...

Fato é que, de uma forma ou de outra, e talvez em decorrência dessa separação operada no/pelo/para o discurso, a preocupação com o “ensino” e, por tabela, com a aprendizagem, dos

conteúdos das disciplinas, é sempre explicitamente mencionada em diferentes concepções de currículo presentes nos cotidianos escolares:

- *Listas de conteúdos.* (professor)
- *Organização da aprendizagem.* (pedagogo)
- *Conjunto de ementas.* (professor)
- *Carga horária e atividades.* (professor)
- *Diretrizes propostas pela rede de ensino.* (diretor)
- *Grade com as disciplinas.* (professor)
- *Um monte de matérias, trabalhos, provas, horários, recuperação, tudo que tem pela frente até a formatura.* (aluno)
- *Preparação para a prova da Escola Técnica.* (aluno)

As maneiras de fazer, as maneiras de pensar e as maneiras de dizer os currículos, conforme pudemos observar, articulam repertórios e performances aprendidos em diferentes contextos em que os praticantes habitam, para além das escolas em que estudam/trabalham no momento da interpelação: as escolas em que cada um estudou; os cursos de formação inicial e continuada que cada um frequentou; as teorias acadêmicas que compartilham; as discussões que participaram e os documentos que tiveram acesso em relação às políticas educacionais; a militância em sindicatos e movimentos sociais; as experiências trocadas com colegas; a audiência de cinema, televisão, rádio e outras mídias; a participação em redes sociotécnicas; os modos de aproveitar o tempo livre; e as práticas esportivas e religiosas, entre outros.

No que se refere às teorias de currículo, observamos que conceitos, ideias, clichês e convicções desenvolvidos no contexto dessas teorias habitam as falas dos professores, integrando

tanto a tessitura dos saberes sobre currículos criados na escola, como as articulações necessárias aos arranjos curriculares vivenciados. Termos como eficiência, eficácia, ideologia, hegemonia e multiculturalismo, por exemplo, que a rigor remetem a conceitos operativos em teorias curriculares distintas, aparecem lado a lado nas narrativas que os praticantes criam para pensar e expressar suas práticas.

### **Teorias de currículo e currículo em redes**

Pensando com Tomaz Tadeu da Silva (2001), ou seja, a partir da divisão que ele criou para apresentar as teorias de currículo, podemos agrupá-las em três tendências que implicam entendimentos diferentes sobre o que seria o currículo (aí incluídos ensino, aprendizagem, educação, atores, papéis, conteúdos, relações com a sociedade, etc.), inferindo ainda sobre como deveriam ser as relações entre este e os cotidianos das escolas.

Ao primeiro grupo se filiam, segundo esse autor, as teorias consideradas tradicionais que priorizam o planejamento de conteúdos e atividades, se concentram na questão “como ensinar”, e entendem o cotidiano escolar com lugar de implementação do currículo concebido pelas autoridades educacionais. Ao segundo grupo, filiam-se as perspectivas críticas que questionam os conhecimentos corporificados no currículo, trazem ao debate a educação os conceitos de classe social, ideologia e hegemonia, e pensam o cotidiano escolar como lugar tanto de reprodução como de resistência ao instituído. Lugar também do “currículo oculto”, que remete, entre outras, às relações de poder. Por fim, no terceiro grupo, estariam as teorias nomeadas pelo autor de pós-críticas, atentando para outras dinâmicas de opressão além da dinâmica de classe social e indicando que o currículo é uma narrativa racial, machista e sexista. São perspectivas que denunciam as relações saber/poder e sugerem o hibridismo como um processo e um projeto que pode desnaturalizar a classificação e a inferiorização da diferença operadas pelos discursos e práticas hegemônicas. O cotidiano escolar, nessa tendência, é pensado como *espaçotempo* onde os sistemas de significações são negociados, apropriados e ressignificados.

Alguns desses conceitos e propostas aparecem nas falas dos professores em reuniões nas quais eles discutem currículos nas escolas:

- *As escolas particulares formam gerentes. Organizam os currículos para isso. E a escola pública?*
- *O Brasil ainda não chegou ao período crítico. Essas teorias pós-críticas para mim são ficção.*
- *Eu trouxe o caderno de empregos do jornal para a gente analisar o perfil do funcionário que o mercado deseja, para a gente não ficar na contramão da realidade.*
- *A diferença entre a escola pública e a particular é a condição do aluno. Infelizmente, filho de pobre dificilmente sai da pobreza.*
- *Não vamos trabalhar com o aluno ideal. O aluno ideal a gente só vê na Rede Globo.*
- *Não se trata só de tecnologia, mas de conhecimento e ação. Como vamos discutir com nossos alunos coisas como ética, cidadania e economia se não sabemos nada disso?*
- *E existe conhecimento verdadeiro? Só é verdadeiro até que se prove o contrário.*

Na tendência de pesquisa em Educação conhecida como nos/dos/com os cotidianos, não mencionada na classificação de Silva (2001) e a qual nos filiamos, entendemos com Certeau (1994) que, além dos discursos, precisamos examinar as práticas para compreender as redes de conhecimentos, significações, poderes e relações que são tecidas nas escolas e constituem os seus currículos.

As noções de tessitura de conhecimentos em rede, de redes de conhecimentos e significações e de redes de subjetividades, apontam para a complexidade, a multiplicidade e a singularidade que constituem os cotidianos escolares e cada um dos seus praticantes. Nesse sentido, assumir essas noções como lógica dos cotidianos escolares implica a inutilidade operatória das dicotomias para se compreender como são criados os conhecimentos e as estéticas de existência.

Assumir que os conhecimentos são tecidos em redes, no entrelaçamento de tantas outras redes, e que cada um de nós é uma rede de subjetividades implica uma compreensão diferenciada

que supere grupamentos, classificações, oposições e hierarquização dos *saberesfazeres*, dos modos de conhecer, dos modos de existência e também das pessoas em suas singularidades-múltiplas. Requer, ainda uma disponibilidade para compreender os hibridismos (não como mixagem, mas como conflitos, negociações, assimetrias, sobreposições) e desconstruir os binarismos historicamente produzidos, buscando permanentemente desocultar as práticas que o produzem.

Assim, pares binários como ensino/aprendizagem; dentro da escola/fora da escola; políticas educativas/práticas escolares; documentos curriculares/currículos praticados, não nos servem mais. O que temos defendido é que diante das questões a serem resolvidas, das demandas colocadas, dos interesses e das contingências professores, alunos e os demais praticantes das escolas apropriam-se dos artefatos escolares, culturais, tecnológicos, acadêmicos, administrativos, midiáticos, políticos, entre outros, em suas práticas e discursos para pensar, significar e atuar no mundo. Criam conhecimentos, valores, modos de se relacionar, estéticas de existência. Alunos e professores *aprendem ensinam*, uns com outros. Produzem, assim, outras coisas para além do previsível, do esperado, do planejado, com outros desejos e outros sentidos.

A noção de currículo em redes, como tantas outras, também é usada na escola e entra do jogo das narrativas que justificam/orientam práticas e disputas:

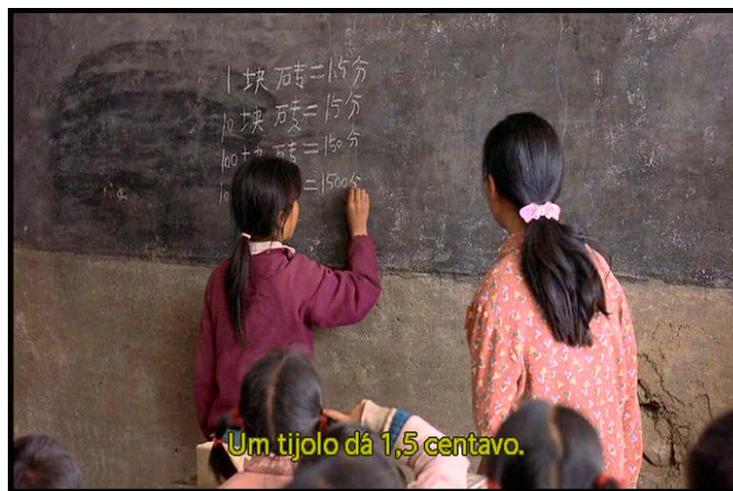
- *A gente sabe que é assim que acontece (risos). Mas que decisão temos que tomar para nossa escola fazer algo novo?*
- *Seguimos esse sistema buscando a aprovação de nossos alunos no vestibular. Por isso quero o currículo escrito e as normas a serem seguidas para que a coisa ande, mas eu sei que em outros lugares têm currículos em rede e os alunos também estão entrando na faculdade.*
- *O currículo em redes exigiria um sistema diferente e enfraqueceria o comando.*

Apenas para concluir essa discussão, esclarecemos que a proposta não é implantar currículos em rede. Trata-se de compreender que os conhecimentos são tecidos em redes. E que os currículos são criados nos entrelaçamentos dessas redes. Ou seja, defendemos que *aprendemos ensinamos* em redes de práticas educativas, nas quais alunos e professores usam,

manipulam, transformam, traduzem, articulam conhecimentos e modos de conhecer que trazem das diversas outras redes habitam e, diante das demandas e problemas postos, produzem, em combinatórias, novos conhecimentos e significações.

### **Ética e estética, *nenhum a menos***

Zhang Huike está na cidade e *mais um* aluno deixa a escola. A jovem professora substituta está obstinada com a recomendação do professor Gao: *nenhum a menos*. Wei iniciará uma mobilização para conseguir reaver seu aluno. Se ele está na cidade, irá até ele para trazê-lo de volta. Mas precisa de dinheiro para as passagens. Empenho que transformará sua atuação como professora – e seguindo nossa discussão, entre o *ensino* e a *educação*. Wei desenvolverá competências que ainda não havia conseguido desempenhar. No entanto, capacidades de ensinar que vão sendo tecidas na rede de gestos e desejos para que Zhang Huike seja encontrado e retorne. Não se trata de uma prática essencializada, separada de outros envolvimento educativos. A *aventura pedagógica* de Wei dependerá da organização de saberes, mas só será cumprida através de uma determinação que caminhará com aspectos geralmente associados às ações formais e práticas do ensino, no entanto, interessadas em cumprir um resultado mais implicado com o conjunto da existência humana: o destino de cada um, seu lugar na cidade, seu lugar na vida.



Wei procura o prefeito, pedindo ajuda para trazer novamente Zhang Huike para a escola. Escuta sobre as impossibilidades, sobre a falta de dinheiro e que deveria deixar isso de lado. É,

então, na sala de aula que a professora discutirá com seus alunos, como deverá fazer para conseguir ir até a cidade, atrás de Zhang Huike. Conversam sobre o preço da passagem e o necessário para ir e voltar. Pela primeira vez, Wei deixa de copiar as lições no quadro ou propor canções monótonas (patrióticas, morais) para seus alunos e acontece uma participação criativa, pensante e prática a respeito de um problema. Contas são feitas e os resultados checados, revistos, avaliados. Aos 40' do filme, Wei agora é “professora”. A turma está envolvida e ela no comando, perguntando, analisando. É o interesse pelo retorno – pela vida – de Zhang Huike que provoca essa chacoalhada no seu “ensino”. Competências, algumas Wei já possuía. As tessituras de conhecimentos em rede já eram elaborados por ela. Faltava vê-los melhor em ação.

Uma menina na turma conta sobre uma olaria próxima que remunera pelo trabalho de carregar tijolos. Wei decide, então, levar a turma, com a finalidade de arrecadar o dinheiro necessário. Há uma inegável ingenuidade na atitude de Wei. Mas não importa, não são as carências da professora substituta que devem ser vistas, mas sua vontade. O trabalho solidário com seus alunos não tem o resultado exatamente esperado, mas o chefe no local resolve apoiar a iniciativa da professora, com o valor que Wei diz precisar. Seu empenho, para conseguir o dinheiro para o retorno de Zhang Huike, já pode ser visto também como “educação”, o que parecia não se capaz de realizar. Ao levar a turma para trabalhar na olaria, ao sair da sala de aula, suas articulações com as crianças aumentam, assim como as possibilidades do seu ensino. Novas situações se desdobram em episódios originais, em novas vivências e aprendizagens – que a própria realidade do cinema abre como pedagogia da imagem para quem assiste também.



Wei e seus alunos entram em um estabelecimento comercial. Lá resolvem beber coca-cola. Pelos cálculos de Wei (cálculos equivocados, vamos ver depois...), é possível comprar duas lata do refrigerante. “É pouco pra todo mundo/ Cada um toma um golinho/(...) Deixem a professora tomar”. Há uma cena, entre as primeiras com a professora Wei em sala de aula, em que todos os alunos parecem dispersos, cada um envolvido apenas em sua própria ação de evasão da escola. Agora, bem o contrário. A latinha de coca-cola corre de mão em mão. E alguém pede para a professora não ser esquecida. A atenção está relacionada com um interesse comum, *nenhum a menos*. Wei é contratada como professora substituta em troca de um pagamento que constitui sua grande preocupação no início. Sua relação com a turma reelabora seu interesse pelo dinheiro. No começo do filme ela corre atrás da garantia que seu trabalho será remunerado. Depois, passa a perseguir o dinheiro para trazer Zhang Huike de volta. Com a suposta sobra de dinheiro, ele servirá para uma partilha: duas latas de coca-cola para *todos*. Caminhando entre o *ensino* e a *educação*, uma ética vai sendo costurada pelo grupo de alunos e a professora. E outro fio tecido ficará visível, como uma realização estética, que aqui discutimos como um encontro do campo do currículo com o cinema.

Olhando os créditos do filme, há uma interessante informação sobre os atores e seus personagens. Wei Minzhi, Zhang Huike, e Gao não são “atores profissionais”, são, de fato, estudantes e professor. E mais, os nomes utilizados no filme são seus nomes verdadeiros. Entendemos que foram decisões que incidem sobre a realização estética do filme. Não vamos especular se a atuação seria diferente, com “atores de verdade”. A narrativa do filme tem um movimento que amalgama uma visão mais ampliada das circunstâncias vividas pelas pessoas com uma compreensão mais personalizada de como cada indivíduo reúne saberes e realiza suas capacidades. Uma nota no final do filme diz: “A pobreza tira mais de um milhão de crianças da escola todo ano na China”. Não é a suposta incapacidade da professora substituta que tira Zhang Huike da escola. Mas Wei deverá percorrer um peculiar caminho para desabrochar como professora. Ao dar aos personagens seus nomes “reais”, o filme propõe um tato que será marcante na dramatização da vida nas escolas, sem se desviar do universo social e cultural do cotidiano e dos currículos praticados. A viagem da professora até a cidade permitirá uma avaliação mais aguda da escola da aldeia, através de uma vista da concentração da riqueza no processo de modernização da China. E isso acontece ao mesmo tempo em que a

personagem/atriz vive uma exploração da existência que colabora para uma narrativa tocante, nos atingindo e modificando também, mesmo tão distante do seu país.

Ao chegar à estação de trem Wei descobre que não tem o dinheiro suficiente para a passagem. Precisa de muito mais. Volta para a sala de aula. Diante da questão que precisa ser examinada e ações cometidas, a sala de aula da professora substituta é lugar de discussão, tessitura de conhecimentos e de solidariedades, sem as quais não existem “ensino” ou “educação”. O prefeito olha pela janela da classe e diz: “Essa substituta não é ruim. Ensina até matemática”. Embora “sem recursos”, a escola da aldeia tem potências, que são animadas na tela do cinema e na fantasia de quem assiste. É a potência do cinema também pensando a escola. A determinação de Wei não é mais a sua obstinação pessoal do início do filme com a mensagem “nenhum a menos” na sua cabeça. Ocorreu um deslocamento. Na sala de aula, transformou-se em uma vontade partilhada, com atitudes éticas instituídas no grupo. Uma menina propõe que Wei entre no ônibus sem pagar. “E se me pegarem?”. Recebe como resposta: “Não vão pegar! A gente vai com você”. Pegam, sim. Mas se não está sozinha, seguirá pela estrada, até que uma carona deixe ela na cidade.



A cidade é um deserto para Zhang Huike e a professora Wei. Contam, aqui e ali, com a atenção e o cuidado providencial de alguma pessoa que não fica indiferente a presença deslocada dos dois. Wei é entrevistada em um programa de televisão, chamado “China Hoje”, com a esperança de que ao dirigir-se a um público muito amplo, poderia ter a sua mensagem escutada por Zhang Huike: “Onde você está? Já procurei em todo o lugar, Estou tão preocupada! Por que

você não volta?”. Wei chora copiosamente, enquanto olha para a câmera. Em uma transmissão do programa Zhang Huike é reconhecido. Ao ouvir sua professora, também se comove e chora. Nem sempre são as palavras que vão representar o comum, entre aqueles que, juntos, aprendem e ensinam. O repertório humano da educação é muito maior que seus objetos e suas práticas classificadas como pedagógicas. Aqui, no encontro entre Wei e Zhang Huike, proporcionado pela comunicação e a tecnologia, são através das que lágrimas que virtualmente se tocam. Para a dedicada e delicada procura de Wei por Zhang Huike, não existe limite para a “professora substituta” da aldeia. E o coração do menino arredio, também é um enorme mar navegável. Não é apenas o “mar revoltoso” que no início do filme parecia impedir o contato entre eles.

O mesmo programa de televisão que colaborou com a professora Wei para que Zhang Huike fosse encontrado faz uma reportagem sobre o retorno de ambos para a aldeia. Um veículo da emissora faz a viagem e nele o menino é entrevistado. “Você gostou da cidade?”. Ele responde: “Sim”. “O que ela tem de bom?”. “A cidade é bonita e próspera. Muito melhor do que o campo”, diz Zhang Huike. A entrevistadora prossegue: “O que mais impressionou você?”. A imagem do seu rosto parece refletir as dificuldades vividas e, então, responde: “Que tive de mendigar comida. Sempre vou me lembrar disso”. Sua resposta encerra uma ambivalência de quem se impressionou com o brilho da cidade, mas conheceu o contraste da luz. Conhecimentos não são linhas retas. A compreensão se forma com variantes que uma concepção dura de “ensino” procura, muitas vezes, evitar. No entanto, *dentrofora* da escola costumamos vacilar com os nossos saberes, provisórios que são. O que não significa dizer uma indeterminação sempre perdura, que a educação “não chega a lugar algum”. Wei trouxe Zhang Huike de volta. Na última cena do filme, alunos e a professora substituta estão na sala de aula e cada um deverá escrever uma palavra no quadro. Zhang Huike, com sua audácia característica, pergunta se pode escrever duas. Ele escreve: “Professora Wei”. A professora substituta não é “professora” porque o prefeito disse, mas porque ela “sabe”.

## Referências

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Disponível em <[http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/10/Portaria-209\\_21out2011\\_PROEB.pdf](http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/10/Portaria-209_21out2011_PROEB.pdf)> Acesso em: 01 ago. 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, agosto de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.