

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
Faculdade De Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE

Geraldo Pereira Junior

A REGRA DO JOGO (ou um estudo do *éthos*)
pedagogia, documentário e escola

Rio de Janeiro
2021

Geraldo Pereira Junior

A REGRA DO JOGO (ou um estudo do *éthos*)
pedagogia, documentário e escola

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como requisito parcial à obtenção do título de Doutor
em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet.

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

P492r PEREIRA JUNIOR, GERALDO
A regra do jogo(ou um estudo do éthos):
pedagogia, documentário e escola / GERALDO PEREIRA
JUNIOR. -- Rio de Janeiro, 2021.
243 f.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Cinema e Educação. 2. Cinema documentário. 3.
Pedagogia e Escola. I. Fresquet, Adriana Mabel,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DA TESE DE DOUTORADO

Aos 27 dias do mês de setembro de **2021**, às 15h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da tese de doutorado intitulada **"A REGRA DO JOGO (ou um estudo do éthos) pedagogia, documentário e escola"**, de autoria do doutorando Geraldo Pereira Junior (participação por videoconferência), doutorando da turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Dra. Adriana Fresquet (UFRJ - participação por videoconferência), Profa. Dra. Inés Dussel (DIE-CINVESTAV, México - participação por videoconferência), Profa. Dra. Virgínia Kastrup (PPGP/UFRJ- participação por videoconferência), Prof. Dr. Luis Augusto Rezende (NUTES/UFRJ - participação por videoconferência) e Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ - participação por videoconferência), considerou a tese:

Aprovado Aprovado com recomendações de reformulação Reprovado

A banca destaca a originalidade da tese pela temática e sua abordagem teórico-metodológica. Ela constitui uma contundente contribuição para o campo do cinema e da educação. Sugere publicação e ampla divulgação nos meios acadêmicos.

Eu, Adriana Fresquet, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)

Profa. Dra. Inés Dussel (DIE-CINVESTAV)
Profa. Dra. Virgínia Kastrup (PPGP/UFRJ)
Prof. Dr. Luiz Augusto Rezende (NUTE/UFRJ)
Profa. Dra. Patrícia Corsino (PPGE/UFRJ)

Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)

Presidenta da Banca

Para a minha mãe, em memória

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo financiamento da pesquisa com as bolsas PROEX, ao longo dos quatro anos de desenvolvimento da tese, e CAPES/PRINT, durante a realização do estágio-doutoral sanduíche na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFRJ, por todo acolhimento, em especial às professoras Patricia Corsino e Marcia Serra e ao professor Amilcar Pereira, responsáveis pela coordenação do programa durante o período de doutoramento. Um agradecimento especial também à Solange Rosa, secretária do programa, por toda atenção, carinho e prontidão.

Ao professor Guillaume Soulez, por me receber no programa de estágio-sanduíche da Ecole doctorale, l'ED 267 Arts & Médias - Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Ao professor Jan Masschelein, pelo gentil acolhimento junto ao grupo de alunos do Laboratory for Education and Society, KU Leuven, na Bélgica, e pelas conversas e silêncios inesquecíveis durante aquela semana. Agradeço também ao professor Maarten Simons e à professora Mieke Berghmans, ambos da KU Leuven.

À professora Consuelo Lins, mestre e amiga, pela intermediação inicial com a Universidade Paris 3.

Aos professores Eliany Savatierra, Tunico Amancio e Maria Livia do Nascimento, pelas orientações que fizeram avançar a conversa institucional com a Universidade Paris 3.

Ao professor Walter Kohan, pelo contato inicial com o professor Jan Masschelein.

À Jia Liu, pela especial colaboração acadêmica junto ao trabalho desenvolvido na KU Leuven, na Bélgica.

À Patricia Corsino, Luiz Resende, Virginia Kastrup e Inés Dussel pelo aceite ao convite para compor a banca de defesa da tese.

Ao professor André Bocchetti pelas preciosas leituras, debates e contribuições durante as bancas de exame de projeto e qualificação.

Às colegas e colegas do CINEAD - Cinema para aprender e desaprender, pela generosa companhia nessa travessia. Em especial, ao professor Paulo Henrique Vaz e à professora Aline Monteiro, pelas orientações informais e sempre muito atenciosas; à Marta Chamareli, por toda generosidade; e às queridas Marta Guedes e Daniele Grazinoli, pela parceria desde o ingresso no doutorado.

Aos colegas do Laboratório do Imaginário Social e Educação LISE/FE/UFRJ, pelo gentil acolhimento no grupo de estudos.

Aos colegas do grupo de pesquisa Quadro a Quadro, do qual faço parte, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em especial, à professora e coordenadora Ana Paula Nunes.

À Ana Julia Melo, Eduardo Paschoal, Nathalia Giovannini, Shannon Botelho e Regiano Bregalda, pessoas que conheci durante o estágio-doutoral em Paris e que se tornaram amigos para uma vida toda. Gratidão imensa a vocês.

Aos amigos e amigas inesquecíveis da Maison du Brésil, em Paris, em especial aos residentes do 4ème étage, por todo acolhimento e carinho.

À TCHURMA, meus amig@s brincantes, que me fazem viver sempre um pouco mais (feliz).

À TCHURMINHA, por me agendarem algum futuro (e bom).

A Marcos Ácher e Tadeu Freire, meus irmãos.

Às minhas crianças Lara, Marina e Vidoca.

A Eduardo Coutinho (em memória), pela honra de ter estado ao seu lado em alguns de seus filmes.

À Adriana Fresquet, minha orientadora, por toda liberdade a mim concedida no processo de doutoramento, pelo crédito depositado na minha pessoa como pesquisador, estudante, realizador, enfim, por todas as conversas, trocas e levezas que fizeram dessa travessia uma aventura intelectual possível.

Ao meu pai, Geraldo Pereira, e à minha irmã (querida) Geraldinne Nogueira.

**A REGRA DO JOGO (ou um estudo do *éthos*)
pedagogia, documentário e escola**

RESUMO

Uma quantidade infindável de filmes é hoje produzida em contexto escolar, vitalizando o campo de estudos Cinema e Educação. Que referenciais orientam professoras e professores nestas práticas? Que regras do jogo são acionadas por eles e elas para que esses filmes ganhem existência? Nesta tese, com base nas formulações voltadas à prática de uma *pedagogia pobre* (ou limitação de meios *auto-exercida*), combinadas a uma *linha de aposta* definida na esfera do cinema documentário, o autor apresenta um estudo cartográfico que resulta do acompanhamento de processos de realização fílmica em contextos escolares. Tendo em vista nesses contextos os filmes que expressam uma espécie de *não-enquadramento* na lógica geral (do cinema e da educação), à medida em que não se enxerga facilmente neles nem cinema nem escola, a possibilidade de uma lógica outra emerge, inspirando a hipótese de um *plano comum*: nem cinema nem escola, mas os dois, em um único movimento. A hipótese é de que esse movimento único, o *plano comum*, responde por experiências mais inventivas que aquelas amparadas por saberes específicos apartados em um ou outro desses domínios. Assim, para acompanhar tais processos, dispersos entre filmes existentes, práticas fílmicas e investigações pedagógicas, optou-se pelos procedimentos da prática cartográfica como método para a realização desta investigação. Seguindo pistas da cartografia, a presente tese assume uma dimensão inventiva, buscando trazer para a sua escrita os movimentos vivos da própria pesquisa, que incluem os efeitos do próprio processo do pesquisar sobre o objeto estudado, o pesquisador e os resultados obtidos. O que o mapa da pesquisa faz aparecer, como *regra-do-jogo* das práticas abordadas, foi a existência de um *plano comum* que coloca em movimento único elementos pertencentes não propriamente aos domínios cinema e educação, mas ao exercício de um *éthos experimental e atento*, ao qual essas práticas se abrem, lançando-lhe questões sobre si mesmas. Nesse sentido, o estudo revela ainda nesses processos uma centralidade das noções de *atenção* e *cuidado de si* - as quais se afastam decididamente das perspectivas da *reconhecimento* e dos *regimes representacionais* que reforçam retóricas dominantes -, estabelecendo nos filmes produzidos relações mais *inventivas* entre sujeito e mundo, entre escola e mundo, e entre cinema e escola.

Palavras-chave: pedagogia; cinema; escola; documentário; educação; éthos; invenção.

**THE RULE OF THE GAME (or a study of ethos)
pedagogy, documentary and school**

ABSTRACT

An endless number of films are nowadays produced in a school context, vitalizing the field of Cinema and Education studies. What references guide teachers in these practices? What *rules of the game* are used by them so that these movies come into existence? In this thesis, based on formulations aimed at the practice of a *poor pedagogy* (or a self-exercised limitation of means), combined with a *bet line* set in the scope of documentary cinema, the author presents a study that results from the monitoring of film production processes in school contexts. Considering in these contexts films that express a kind of non-framing in the general logic (of cinema and education), since neither cinema nor school is easily seen in them, the possibility of a different logic becomes evident, inspiring in this study the hypothesis of a *common plan*: neither cinema nor school, but both, in a single movement. The hypothesis is that this single movement, the common plan, is responsible for more inventive experiences than those supported by specific knowledge separated in one or another of these domains. Thus, in order to follow these processes, dispersed among existing features, film practices and pedagogical investigations, we opted for the procedures of cartographic practice as a method to carry out this investigation. Following clues from cartography, this thesis takes on an inventive dimension, seeking to bring to its writing the living movements of the research itself, which include the effects of the research process itself on the studied object, the researcher and the results obtained. What cartography made appear, as a *rule of the game* of the practices discussed, was the existence of a *common plan* that puts in a single movement elements belonging not exactly to the domains of cinema and education, but to the exercise of an experimental and attentive ethos, to which these practices open up, asking questions about themselves. The study also shows a centrality of the notions of *attention* and *self-care* in these processes, through which the perspectives of *recognition* and *representational regimes* are decidedly removed, in order to establish more inventive relationships to face the dominant rhetoric that threatens the relationships between subject and world, between school and world, and between cinema and school.

Keywords: pedagogy; cinema; school; documentary; education; ethos; invention.

LA RÈGLE DU JEU (ou une étude de l'ethos) Pédagogie, documentaire et école

RÉSUMÉ

Le nombre de films actuellement réalisés en contexte scolaire est considérable, dynamisant le champ des études cinéma et éducation. Mais quelles sont les références qui orientent les enseignants et enseignantes dans de telles pratiques ? Quelles sont les *règles de jeu* appliquées par ces dernière-s pour permettre à ces films de voir le jour ? Dans le cadre de cette thèse, sur la base de formulations visant la pratique d'une *pédagogie pauvre* (ou une autolimitation des moyens), et misant sur une *ligne de pari* déterminée dans la sphère du cinéma documentaire, l'auteur présente une étude qui résulte du suivi de processus de réalisation cinématographique en contexte scolaire. En s'attachant, dans ce contexte, aux films qui présentent un non-alignement avec les cadres de la logique générale (du cinéma et de l'éducation), dès lors que l'on peine à percevoir en ceux-ci tant le cinéma que l'école, apparaît la possibilité d'une logique autre, inspirant dans cette étude l'hypothèse d'un *plan commun* qui ne serait ni le cinéma ni l'école, mais les deux à la fois, dans un même mouvement. L'hypothèse proposée est que ce mouvement unique, ce *plan commun*, garantit des expériences plus inventives que celles fondées sur des savoirs spécifiques, tenus séparés les uns des autres par leur inclusion en chacun de ces domaines. Afin d'accompagner de tels processus dispersés entre films existants, pratiques cinématographiques et recherches pédagogiques, les procédés de la pratique cartographique ont été adoptés comme méthode de recherche. Suivant les pistes de la cartographie, cette thèse assume une dimension inventive, cherchant à incorporer dans son écriture les mouvements vivants de la recherche elle-même, y compris les effets du processus d'investigation sur l'objet étudié, sur le chercheur et sur les résultats obtenus. Ce que la cartographie fait apparaître, en tant que *règle du jeu* des pratiques en question, est l'existence d'un *plan commun* qui anime en un seul mouvement des éléments n'appartenant pas spécifiquement aux domaines du cinéma et de l'éducation, mais à l'exercice d'un ethos expérimental et attentif, auquel ces pratiques s'ouvrent en s'interrogeant sur elles-mêmes. L'étude montre également la centralité des notions d'attention et de souci de soi dans ces processus, à travers lesquels les perspectives de la *reconnaissance* et des *régimes de représentation* sont résolument écartés, en vue d'établir des relations plus inventives pour affronter les rhétoriques dominantes, qui menacent les relations entre le sujet et le monde, entre l'école et le monde, entre le cinéma et l'école.

Mots-clés: pédagogie; cinéma; école; film documentaire; éducation; ethos ; invention.

A REGRA DO JOGO (ou um estudo do *éthos*) pedagogia, documentário e escola

COMEÇANDO PELO MEIO	10
MAPA da tese	16
MAPA de cinema e educação	23
PISTAS DO CAMPO PROBLEMÁTICO	38
O FIM da escola	39
indícios DO ÉTHOS	43
A PROMESSA da Instrução Pública	50
o caráter DOMINANTE	72
cinema E DIFERENÇAS	99
ESPESSURA PROCESSUAL	109
acompanhando PROCESSOS	110
DA PEDAGOGIA	116
DO DOCUMENTÁRIO	138
REGRAS DO JOGO	162
A MONTAGEM das peças	163
QUEM PODE jogar	171
linhas de APOSTA	189
a carta DA ATENÇÃO	206
BONUS	225
O FIM da partida	226
Lista de FILMES	237
Referência dos TRABALHOS mencionados na revisão bibliográfica	237
REFERÊNCIAS completas	238

COMEÇANDO PELO MEIO

Apresentação

Apresentamos esta tese dividida em três capítulos, precedidos por um bloco introdutório nomeado *COMEÇANDO PELO MEIO* - expressão que trazemos dos estudos da cartografia para explicitar a dimensão processual do território por nós investigado, no qual processos já encontram-se em curso. O bloco introdutório está dividido em duas seções, nomeadas *MAPA da tese* e *MAPA de cinema e educação*. A primeira seção consiste em uma introdução voltada à própria tese e a segunda introduz o tema da pesquisa, notadamente Cinema e Educação, apresentando também notas sobre a revisão bibliográfica. Destaca-se no bloco introdutório a descrição dos objetivos e a hipótese da pesquisa. O principal objetivo desta tese é acompanhar processos de produção de filmes realizados em contextos escolares. Tendo como inspiração alguns filmes que não se enquadram nas lógicas mais evidentes do campo estudado, este estudo assume como hipótese a existência de um *plano comum* - que não pertence nem à educação e nem ao cinema, mas aos dois, em simultaneidade - a partir do qual esses filmes *desenquadrados* tomam existência.

Na sequência, o primeiro capítulo, intitulado *PISTAS DO CAMPO PROBLEMÁTICO*, coloca em debate alguns pontos a partir dos quais emergem as questões da pesquisa. O primeiro tem origem em observações preliminares e empíricas feitas por nós durante os últimos anos, que apontam para uma certa *repetição estética* manifesta em filmes produzidos em contextos educacionais¹, e exibidos em festivais de cinema, mostras e sites de projetos de audiovisual. Tomando a *repetição* como um elemento expressivo do campo estudado, e que pode revelar uma dimensão importante desse campo junto aos objetivos pretendidos pela pesquisa, trouxemos para o desenvolvimento do primeiro capítulo um conjunto de cento e noventa e dois filmes procedentes de dois festivais nacionais dedicados à produção audiovisual escolar, a fim de realizar uma análise mais detalhada sobre as observações feitas. O que são essas *repetições*? Quais as suas implicações para o campo cinema e educação? Como elas se manifestam nesse conjunto de filmes? Sem pretender alcançar um pensamento que responda pela totalidade do campo cinema e educação, abordamos esse conjunto de filmes na penúltima seção deste capítulo. Os filmes também são convocados, um ou outro, para diálogos mais pontuais em outros momentos da tese. Vale ressaltar que acessamos esse conjunto de filmes por decorrência

¹ Os termos “filme” e “vídeo” aqui têm o mesmo significado. Embora vídeos resultem de uma técnica diferente da experimentada pelos filmes (película cinematográfica), a designação do termo aqui se referirá sempre à obra, e não à técnica.

da nossa participação na coordenação e na curadoria desses dois festivais. Ressaltamos ainda que não participamos do processo de seleção de nenhum desses filmes nos dois eventos. Os filmes podem ser visualizados pelo leitor em um canal *online* criado especialmente para abrigar os arquivos audiovisuais abordados nesta investigação².

O que estamos chamando de *repetição estética* se refere a elementos coincidentes que podem ser identificados sem dificuldades em qualquer filme (estética da televisão, da publicidade, dos gêneros cinematográficos, do vídeo, da videoarte, videogame, videoclipe etc.). Tal coincidência se expressa por meio dessas estéticas tanto do ponto de vista do formato (SOULEZ, 2015), quanto do ponto de vista da *mise-en-scène* (XAVIER, 2003), ou ainda do ponto de vista da reprodução de uma ética *moral* (DELEUZE, 2000). A observação desses elementos não exige critérios metodológicos rígidos. No âmbito do conjunto de filmes abordado, a repetição se mostra explícita, por exemplo, no número expressivo de recorrências aos formatos do videoclipe e do telejornal; ou do filme institucional (documentários que portam uma mensagem moral sobre o tema apresentado, resultante de roteiros controlados, geralmente utilizados em peças publicitárias); ou ainda das encenações dramáticas ligadas a um certo paradigma teatral ou literário, que invoca a *tomada de consciência* (LARROSA, 1994) sobre certas temáticas. Nas escolas são frequentes filmes sobre preconceito, *bullying* e gênero.

Um outro ponto do campo investigado refere-se à retórica escolar, seu caráter dominante e os possíveis efeitos que ela exerce sobre as práticas realizadas nas escolas. Nessa direção, investigamos pensamentos em torno da própria concepção de escola, do campo cinema e educação, e dos vínculos que a ideia da *repetição estética* pode ter com tais retóricas. Com Reboul (2004), veremos que a persuasão/convencimento, através do *éthos*, constitui-se como um dos mecanismos centrais da atividade retórica. Isso significa reconhecer mais potência de convencimento no *caráter da escola* (o seu *éthos*) do que nos raciocínios mais elaborados do *logos* (os argumentos propriamente ditos). Partimos de uma crença inicial de que, sob um ponto de vista mais geral, um filme produzido em escola tende a ser sempre visto (ou produzido) sob a moldura escolar. Nessa perspectiva, um *mundo ético* (MAINGUENEAU, 2008) estará sempre ativado, produzindo efeitos por meio do *éthos escola* sobre as práticas de cinema que ocorrem nos espaços escolares. Com Auchlin (2000), através da noção de *éthos coletivo*, veremos que uma poderosa e consolidada ideia de “escola” circula por um compartilhamento invisível da imagem de *confiança*

² Todos os filmes abordados nesta tese encontram-se disponíveis em: www.youtube.com/channel/UCWJ9b0n2xTwCdyRJxTmdfMw.

que atravessa essa ideia, ou seja, a “escola” é em si o argumento (ou o que se compreende por escola). Desse modo, considerando a capacidade de persuasão que essa imagem de confiança porta, entende-se a prevalência da adesão a um modelo dominante do que é “adequado” dizer nesses ambientes (um *éthos*) - como efeito da articulação retórica -, afetando práticas e comportamentos que, suspeitamos, impactam diretamente sobre a ideia do que é fazer um filme em contexto escolar.

Assim, dividimos o primeiro capítulo em cinco seções, apontando reflexões que fornecem pistas sobre o campo problemático da pesquisa e levantam questões envolvendo cinema e escola, tais como as que interrogam a manutenção e os destinos da escola (pública), ou o seu desaparecimento, intitulada *O FIM da escola*; as que buscam uma abordagem mais teórica sobre as argumentações que sustentam a retórica escolar, intitulada *indícios DO ÉTHOS*; as que se voltam aos propósitos da instrução do povo como promessa de uma educação justa e igualitária, vocação que se mantém viva até hoje nas práticas escolares, intitulada *A PROMESSA da Instrução Pública*; além das duas últimas, que refletem a interface cinema-educação a partir dos sistemas de pensamento descritos nas seções anteriores, intituladas *o caráter DOMINANTE e cinema E DIFERENÇAS*.

No segundo capítulo, nomeado *ESPESSURA PROCESSUAL*, descrevemos o acompanhamento de processos realizados em duas pesquisas de campo, a fim de estudar as possibilidades de existência de um *plano comum* entre cinema e escola. Apostamos no *plano comum* como uma possibilidade de pensar o campo Cinema e Educação não mais a partir das especificidades do cinema e da educação, mas de um híbrido, ou seja, cinema e pedagogia em um único movimento. Suspeitando que a expressiva recorrência a modelos pré-existentes (repetição estética) possa estar ligada à transmissão de saberes prontos produzidos por cada um desses domínios, do cinema e da educação, a hipótese de um *plano comum* passa a ser investigada como uma possibilidade de diluição das fronteiras entre esses dois campos de saberes. O que se revela nesse processo, por meio de um contato mais intenso com os estudos voltados ao exercício de uma *pedagogia pobre* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014) e de uma certa vertente do cinema documentário, é a centralidade da noção de *atenção*, exigida tanto para a prática dessa forma-pedagógica quanto para a prática dessa forma-cinematográfica.

Assim, no segundo capítulo, uma introdução nomeada *acompanhando PROCESSOS* descreve a metodologia utilizada pela pesquisa, cuja base é o método da cartografia, apresentando

também os procedimentos adotados na pesquisa de campo. Em seguida, na seção intitulada *DA PEDAGOGIA*, descrevemos o acompanhamento do processo de realização de uma cartografia (ou uma investigação e-ducativa) realizada por estudantes de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Leuven, na Bélgica (*KU Leuven*). Na última seção do capítulo, intitulada *DO DOCUMENTÁRIO*, descrevemos o acompanhamento do processo de realização de um filme documentário feito por uma professora e por alunos e alunas de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

O terceiro e último capítulo apresenta finalmente o funcionamento das *REGRAS DO JOGO* - expressão que dá título ao capítulo e também à tese. Com base no funcionamento da *regra do jogo*, um dispositivo pensado para fazer enxergar os elementos acionados em uma prática pedagógica, foi possível enxergar, a partir dos trabalhos de campo descritos no segundo capítulo, um *plano comum* para a prática de cinema e educação - mas que também pode ser acionado por outras práticas pedagógicas. Assim, no terceiro capítulo, uma proposta pedagógica para o funcionamento da regra-do-jogo é esboçada, tendo como perspectiva o *plano comum* - entendido a partir de então como exercício de um *éthos experimental e atento* (ou uma atitude), ao qual a pedagogia, o documentário e a escola passam a ter acesso por meio da *prática da atenção* e do *cuidado de si*.

O último capítulo se divide em quatro seções, que buscam descrever a referida proposta pedagógica a partir de uma dimensão prática. Nessa direção, nomeamos a primeira seção de *A MONTAGEM das peças*. Nela, apresentamos os elementos essenciais para que o *jogo* pedagógico proposto tenha início. Fazemos isso por meio das seguintes figuras: o tabuleiro do jogo, a carta da atenção e um dispositivo para a ex-posição das regras envolvidas na prática pedagógica que se quer trabalhar. A segunda seção foi nomeada *QUEM PODE jogar*. Trata-se de uma reflexão sobre quem são os possíveis jogadores aptos a fazer funcionar essa proposta pedagógica. Em seguida apresentamos a seção nomeada *linhas de APOSTA*. A linha de aposta é uma regra decididamente escolhida pelos jogadores, entre as variadas regras de uma prática pedagógica, para que experimentações sejam realizadas. No caso desta tese, a *linha de aposta* escolhida para o trabalho com cinema e educação foi o documentário, pensado como chave-de-acesso entre escola e mundo. Por fim, a *carta DA ATENÇÃO*, título da última seção, é apresentada como a peça-chave no tabuleiro do jogo. A noção de atenção foi aos poucos ganhando espaço no processo da pesquisa e escrita da tese, a ponto de se tornar uma peça essencial para o funcionamento do que estamos

chamando de *regra do jogo*. A regra do jogo é, em síntese, um estudo do *éthos*; e o acesso a esse *éthos* requer a prática da atenção. A ideia da atenção está envolvida nos propósitos da *pedagogia pobre*, assumida nesta tese como a principal referência do campo da pedagogia; nos procedimentos de uma certa vertente do cinema documentário, assumido nesta tese como regra para o desenvolvimento de investigações e-ducativas; e na prática cartográfica, assumida por esta tese como o método que nos permitiu pesquisar cinema e educação considerando as múltiplas entradas que este campo oferece. Assim, embora a noção de atenção se apresente desenvolvida somente na última seção desta tese, afirmamos que ela se faz presente desde o início do trabalho, requerida pelos variados referenciais de nosso estudo. Desse modo, é possível dizer que a tese não exige necessariamente uma leitura linear, apontando sempre que possível, em cada capítulo, ligações entre questões que sugerem idas e vindas nesse mapa que buscamos cartografar.

MAPA da tese

Um ponto a partir do qual esta tese se mobiliza encontra-se nas formulações para o exercício de uma “pedagogia pobre”, apresentada pelos filósofos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2014). A pedagogia pobre visa dar conta de uma “investigação e-ducativa”, essa que, segundo os autores, “nos faz abrir nossos olhos e nos separa de nós mesmos, abrindo-nos a um espaço possível de transformação” (p. 49). Trata-se, conforme escrevem estes autores, de uma proposição que não se sujeita a métodos nem regras. Em vez de uma metodologia rica, propõe-se exercitar uma pedagogia pobre, que nos conduza à prática de um “*Éthos* ou atitude”, em vez da representação de padrões, assunção de leis ou de códigos institucionais.

A prática de uma pedagogia pobre requer, segundo os mencionados filósofos da educação, uma arte pobre: trata-se de um convite a caminhar, ao deslocamento no espaço, no sentido mesmo de dar passos, de estar em marcha pelas cidades do mundo e se expor à experiência em vez das explicações e interpretações, para que se alcance estados mais puros de atenção, desabilitados dos regimes de verdade, vantagem ou benefícios aos quais quase sempre se submetem nossas vontades. Com a prática de uma pedagogia pobre nada se ganha a não ser o tempo e o espaço da experiência. Não há vigia, controle ou supervisão. Nas palavras de Masschelein e Simons (2014):

caminhar significa literalmente deixar para trás o conforto de casa e entrar no mundo entendido como um lugar que não pertence a ninguém, que não tem porta de acesso que necessite ser vigiada. [...] o que é necessário é a vontade de se mover e de esgotar a energia da projeção e da apropriação [...] é um esforço concreto que disciplina o corpo e o espírito, não para a normalização e o posicionamento, mas, justamente, para o enfraquecimento de qualquer posição (p. 50).

Conforme posto pelos autores, a pedagogia pobre é pobre justamente porque não apresenta nenhum horizonte, garantias, tradições ou representações. Ela traça o caminhar por meio de uma linha desenhada no mundo, como um corte, que não visa mostrar nenhuma cena, mas que permite, através desse corte, que o visível se mostre por si mesmo, sem precisar de uma explicação convincente, um destino ou orientação que lhe daria um sentido. Trata-se, simplesmente, de uma abertura ao mundo, sem programação, mas, sim, “com uma responsabilidade: o que há para ver, ouvir e pensar?” (Masschelein e Simons, 2014, p. 51).

No campo de estudos da interface cinema-educação, buscamos investigar as possíveis relações entre cinema documentário e escola. Ao entrar em contato com a pedagogia pobre observamos o quanto essa proposta apresenta aproximações com o pensamento que constitui uma certa vertente do documentário, mais precisamente aquela voltada para a interação entre o documentarista e o campo. Ou, para usar uma forma mais atual de pensar esse gênero: um cinema em tensão com o real³. No Brasil, uma forte expressão dessa vertente pode ser vista no trabalho do cineasta Eduardo Coutinho (1933 - 2014), referência do campo cinema que tomaremos como principal nesta tese. De acordo com Consuelo Lins (2004), pesquisadora da obra desse cineasta e também sua colaboradora, os dispositivos de filmagem inventados por ele são orientações éticas e estéticas que não dão forma propriamente ao filme, “mas impõem determinadas linhas à captação do material”. Coutinho não usa roteiro, “ele filma a partir de 'dispositivos' – procedimentos de filmagem que elabora cada vez que se aproxima de um universo social” (p. 12, aspas da autora).

A prática de uma pedagogia pobre também dispensa roteiros ao traçar caminhadas pelo mundo. Sem previsões e sem garantias, a investigação e-educativa é vista por Masschelein e Simons (2014) como algo que requer um estado de espera, uma forma de “estar presente” e “atento” às coisas do mundo; uma experiência que precisa ser, em certo sentido, cega, sem destino, sem objetivo, pré-ocupações ou aspirações à “terra prometida”; e também surda e muda – não ouve interpelações e não tem lições a dar, ensinamentos a oferecer; e tampouco oferece identificação, ou seja, a posição dos sujeitos – educador e aluno – é “vazia” (*idem*, p. 49-50).

Para Masschelein e Simons (2014) estar vazio é renunciar ao conforto de uma posição, essa que nos orienta, nos intenciona, conscientiza e explica as coisas do mundo. A não identificação é o enfraquecimento de qualquer posição, dizem os autores. Também o documentário, na perspectiva do trabalho desenvolvido por Eduardo Coutinho, evoca um

³ Documentário é um gênero do cinema que acolhe uma variedade de métodos para a abordagem da realidade. Nesta tese, em particular, interessa pensar o documentário sob uma certa perspectiva contemporânea, sobre a qual Jean-Louis Comolli, um dos mais importantes cineastas e teóricos do cinema atual, faz um resumo preciso. Ele diz: "Creio que a renovação contemporânea do documentário na França e na Europa tem a ver (entre outras) com esta necessidade sentida por todos nós: que as representações que fabricamos do mundo deixem de dá-lo por acabado ou definitivamente domado e disciplinado por nós. À sua modesta maneira, o cinema documentário, ao ceder espaço ao real, que o provoca e o habita, só pode se construir em fricção com o mundo, isto é, ele precisa reconhecer o inevitável das restrições e das ordens, levar em consideração (ainda que para combatê-los) os poderes e as mentiras, aceitar, enfim, ser parte interessada nas regras do jogo social. Servidão, privilégios. Um cinema engajado, diria eu, engajado no mundo (COMOLLI, 2008, p. 173).

desalojamento do sujeito; uma espécie de “estar vazio” é convocado aos cineastas. Sobre isso Coutinho diz o seguinte:

No documentário é preciso sair de si [...] quando falo de livrar-se de si, quero dizer que devemos ir a esses encontros o mais vazio possível de ideologias e do próprio passado, para saber realmente as razões do outro, já que as minhas não interessam. Evidentemente esse vazio nunca é pleno, porque nunca chegamos ao absoluto das coisas. De todo modo, essa disposição de estar vazio, de se colocar entre parênteses, é um ponto essencial. [...] De qualquer forma, não existe manual que explique isso, é um processo difícil (COUTINHO; XAVIER e FURTADO, 2005, p. 119 e 131).

Essa breve exposição sobre a aproximação entre documentário e o exercício de uma pedagogia pobre dá indícios de que, em alguma medida, tanto o pensamento da pedagogia pobre poderia ser escrito a partir da prática do documentário, quanto o pensamento do documentário, seguindo aqui os passos de Eduardo Coutinho, poderia ser escrito a partir da prática de uma pedagogia pobre. Há um diálogo explícito entre esses dois pensamentos, que fertiliza o desenvolvimento da presente tese, sugerindo a existência de um *plano comum* entre esses dois campos. Sabemos que os filmes de Coutinho não são pensados pedagogicamente, embora evoquem uma certa pedagogia aos seus espectadores; da mesma forma sabemos que a investigação e-ducativa, tal como defendida por Masschelein e Simons, não é pensada como cinema documentário, embora evoque uma certa experiência com o real, no sentido mesmo de um “*éthos* ou atitude” para lidar com as coisas do mundo e da realidade.

Assim, na tentativa de investigar aproximações entre documentário e escola, desenvolvemos esta tese, de cunho qualitativo, cujo principal objetivo foi estudar, em companhia de professores e estudantes, processos que nos ajudem a enxergar um *plano comum* entre cinema e escola⁴. Buscamos olhar para esses processos a partir do que aqui nomeamos “regras do jogo”, isto é, o conjunto deliberadamente assumido de atitudes acionadas por professores e alunos quando colocam em prática uma investigação educativa ou a produção de um filme no contexto escolar.

Desde quando esta tese era ainda um projeto de pesquisa já havia a indicação de pensar um plano comum que conjugasse sem distinções e em simultaneidade elementos tanto

⁴ Por escola, universidade e outros contextos educacionais, entenda-se doravante forma-pedagógica. A composição "forma-pedagógica" é utilizada por Jorge Larrosa (2017) para designar um tipo específico de escola, notadamente aquela defendida pelo autor, cuja característica principal volta-se para a ideia do *tempo-livre* para o estudo, inspirada na escola grega. Nesta tese, tomaremos emprestada essa composição para nos referirmos às variadas concepções pedagógicas que, num certo sentido, dão ou buscam dar forma à escola ou ao escolar.

do campo Cinema quanto do campo Educação. Essa era, no entanto, uma hipótese, uma aposta, uma percepção de que em algum ponto da interface estudada havia algo que não era nem escola nem cinema, mas um *plano comum*, que poderia ser entendido como efeito (ou mesmo causa) dessa conjunção. Essa hipótese não nascia de uma vontade aleatória ou da tentativa de teorizar sobre a referida interface, mas da observação de que dentre os filmes produzidos em contextos educacionais, havia uma pequena quantidade de filmes, e também de práticas, que se destacavam justamente por expressar uma espécie de "não-enquadramento" na lógica geral. Foram esses filmes e experiências "inventivas" que impulsionaram a hipótese desta tese, na medida em que neles, ao assisti-los, não se enxerga facilmente nem escola nem cinema, como na maior parte dos filmes desse contexto, mas algo que pertence a uma territorialidade *outra*. De onde vem então a potência de invenção que se apresenta nesses poucos filmes? Como acessar a regra do jogo que faz aparecer esse tipo de filme em uma escola?

Com Kastrup (2004b), uma possibilidade de estudo sobre esses filmes pode se dar a partir da abordagem que esta autora faz dos processos de desativação da *atitude recongnitiva*. Com base nesse referencial, a manifestação do que estamos chamando de *não enquadramento na lógica geral* pode ser entendida como efeito de um redirecionamento e de uma mudança na qualidade da atenção. Ou seja, a atenção que busca (por informações, ou modelos conhecidos do cinema e da televisão, por exemplo), habitualmente voltada para o exterior, é redirecionada para o interior e "transmutada numa atenção que encontra" (algo que vem de nós mesmos). Com esse gesto, a atenção "não acessa representações", ela revela o que a autora descreve como uma dimensão de "virtualidade do si". Tal movimento afasta a atenção de "lembranças, pensamentos ou preocupações", situados no registro do eu. Em lugar disso, instala-se em um "estado de exceção", destituído de "intencionalidade e de foco" e aberto ao "encontro". São processos que colocam em *suspensão* o "fluxo cognitivo habitual" e, por meio de um exercício muito particular de "espera", uma relação do sujeito consigo próprio é estabelecida, desativando a *atitude recongnitiva*. No campo da experiência estética com a arte e da produção de subjetividades, conforme destaca a autora, o redirecionamento da atenção pode ser dito como um movimento de saída de si. Kastrup trabalha a atenção com base em uma noção ampliada da cognição, indo além do processo de solução de problemas - esse que no contexto escolar, por exemplo, incide sobre a atenção como "condição para que se dê o processo de aprendizagem, a solução de

problemas e o desempenho de tarefas". De acordo com os estudos desta autora, a cognição é definida como invenção de si e de mundo. Ela inventa regimes cognitivos diversos, "co-engendrando", ao mesmo tempo, um e outro. Ou seja, o si e o mundo "passam à condição de produtos do processo de invenção" (p. 8 e 11). É nesse sentido que buscaremos falar em "invenção" nesta tese, sobretudo considerando a dimensão de aprendizagem que envolve os filmes em questão.

Um destaque importante precisa ser feito em relação ao lugar e ao significado que o trabalho com a imagem ocupa nesta tese. Isso significa dizer que centraremos atenção em pensar "o filme como o *local* de trabalho" (LEANDRO, 2001, p. 31, grifo da autora). Defendemos que o *trabalho* com o filme precisa ser assumido como uma preocupação *na e da* escola. Não queremos afirmar com isso que o trabalho com a imagem e com o filme é mais ou menos importante que outras preocupações escolares. O que buscamos afirmar, mais propriamente, é o cinema e o filme, em si, também como uma preocupação da escola, junto com as demais. Há uma dimensão do funcionamento do cinema na educação que parece estar sempre à margem, sempre eclipsada por algo que precisa falar mais alto no âmbito das variadas e urgentes demandas escolares.

Outro ponto a partir do qual esta pesquisa se mobiliza é a percepção de que existe uma lacuna entre a presença cada vez mais franqueada de câmeras de vídeo e *softwares* de edição (tanto na esfera escolar quanto na vida particular de estudantes) e a explícita falta de apropriação das escolas para lidarem com este acontecimento. Fresquet (2008) endossa esse campo problemático quando ressalta que "existem poucas experiências bem sucedidas do fazer cinema na escola, especialmente quando se pretende trabalhar o cinema como arte e como criação" (p. 01). Leandro (2010) reforça essa ideia ao refletir sobre a importância do trabalho de professores e alunos como uma "atitude heurística em relação às obras", em vez da submissão aos arcabouços teóricos existentes. Migliorin (2015) também evoca um pensamento em torno dessa lacuna quando escreve sobre a triste concorrência da escola com a lógica do espetáculo, que envolve internet, joguinhos, celulares etc. Este autor diz que a escola precisa mobilizar "outros afetos" e achar um tempo menos imediato que o espetáculo.

Em síntese, uma quantidade considerável de filmes produzidos em contexto escolar

vem sendo exibida por meio de projetos brasileiros como o *Inventar com a Diferença*⁵, ou em Festivais de cinema, tais como o *Imagens EMDiálogo*⁶, a *Mostra Geração*⁷ e a *Mostra Educação da CineOP*⁸, entre outros. É possível observar em grande parte desses filmes uma espécie de *repetição estética*, voltada ao discurso imagético dominante da televisão e da publicidade, por um lado, ou a processos aparentemente ligados aos "padrões desejados para um filme educativo" (CESAR, 1980, p. 18), por outro.

O formato “educativo” do cinema ganha força no Brasil a partir das décadas de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). A união do cinema com a educação no período mencionado servia aos propósitos de modernização da sociedade brasileira. As funções que foram imputadas ao cinema, em especial ao filme documentário, estavam legitimadas pela crença na técnica e pelo suposto potencial educativo e científico dos filmes, capaz de produzir “novas mentalidades” e de modelar “formas de ver o Brasil” (CATELLI, 2010).

Dedicar atenção às “regras” que são acionadas durante a realização de um filme (na escola) é, portanto, um gesto que faz aparecer as escolhas e combinações estéticas feitas por estudantes e professores, tornando mais evidente o processo e menos natural seus resultados. Algo que desloca a centralidade das regras atribuídas aos temas e conteúdos, para fazer valer também as regras acionadas para a *fatura* dos filmes (ou das investigações). Supomos que o caráter pedagógico do cinema na escola esteja justamente no acionamento do debate sobre isso que estamos chamando “regras do jogo”, mas que também poderia ser um “*éthos* ou atitude” da prática do cinema na escola - usando aqui as palavras de Jan Masschelein e Maarten Simons. Não se trata, contudo, de obter *a* regra do jogo – aquela que seria reproduzida e aplicada nos espaços escolares –, mas de estabelecer as bases efetivas para o

⁵ *Inventar com a Diferença – Cinema e Direitos Humanos* é um projeto criado pelo curso de cinema da Universidade Federal Fluminense, que teve como proposta inicial oferecer formação e acompanhamento a educadores de escolas públicas de todo o país para o trabalho com vídeo em torno da temática do cinema e dos Direitos Humanos em suas escolas durante o primeiro semestre de 2014. Site: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>

⁶ *Imagens Emdiálogo* é um festival de vídeos online, que abriga a produção filmica de estudantes do ensino médio de escolas públicas brasileiras. O festival aconteceu entre os anos de 2012 e 2014, realizado pelo Observatório Jovem da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, coordenado pelo professor Dr. Paulo Carrano. Site: <http://www.emdialogo.uff.br/festival/2014>

⁷ A *Mostra Geração* é o segmento infanto-juvenil do Festival do Rio, no Rio de Janeiro. Na Mostra, a sessão Vídeo Fórum, exhibe vídeos realizados por escolas de todo o Brasil, além de vídeos convidados, sempre voltados para o trabalhos de educadores e educandos. Site: <http://mostrageracao.blogspot.com.br/>

⁸ A Mostra Educação integra a Temática Educação da Mostra de Cinema de Ouro Preto, em Minas Gerais, e exhibe filmes produzidos em escolas públicas do Brasil e de países da América do Sul. Site: www.cineop.com.br

exercício dessa atitude ou pensamento no contexto das variadas práticas pedagógicas, incluindo o cinema.

Assim, com base na ideia da regra do jogo, pode-se dizer que uma dimensão importante deste estudo se interessa mais pelo processo do que propriamente por aquilo que o processo produz. Isso não significa o abandono do filme, como produto do processo. Ao contrário, o que essa perspectiva convoca é justamente ter impresso na imagem do filme o seu processo de fatura. Interessa-nos pensar, por meio do funcionamento da regra do jogo, o conjunto deliberadamente heterogêneo de elementos que, a cada experiência, faz um determinado *filme* e uma determinada *regra* aparecerem.

Seguindo essas considerações, adotamos como metodologia algumas pistas da cartografia, tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para a escrita da tese, pois também esse método, assim como a vertente do documentário estudada e os propósitos da pedagogia pobre, constitui-se por caminhos arbitrários e imprevisíveis, que podem/devem surpreender o pesquisador em vez de serem por ele domados.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos [...] A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS e BARROS, 2015, p. 17).

Na visão do cineasta e antropólogo francês Jean Rouch – referência basilar do cinema documentário interativo – a filmagem provoca “naturalmente” efeitos que orientam o processo filmico, afetando comportamentos, gestos e falas de quem está diante da câmera e também de quem faz o filme. Por isso, em vez de neutralizar esses efeitos, Rouch buscou justamente intensificar a interação e se distanciar dos métodos mais observacionais, a fim de expor no próprio filme características que se assemelham às da prática cartográfica, tais como a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar (ou filmar) e interferir.

Antes de finalizar, um outro ponto que não pode deixar de ser mencionado e que também mobiliza fortemente o desenvolvimento desta tese é a minha trajetória profissional. Sou formado em Comunicação Social por esta universidade e desde a graduação, quando obtive uma Bolsa de Iniciação Científica coordenada pela professora Dra. Consuelo Lins, me aproximei de vez do estudo e da prática do cinema documentário. Nessa trajetória destaca-se

o trabalho que pude desenvolver junto ao cineasta Eduardo Coutinho, referência importante desta pesquisa. Me integrei à equipe deste diretor no ano de 1999, atuando como pesquisador e diretor de filmagem no documentário “Babilônia 2000” (2001), quando ainda cursava a graduação. Um ano depois atuei como pesquisador e câmera adicional no premiado documentário “Edifício Master” (2002) e mais recentemente como pesquisador em “Últimas Conversas” (2015), filme póstumo deste diretor. Embora a minha experiência com documentário não se limite ao trabalho com Coutinho, a proximidade com o seu cinema fundamenta a minha formação e os trabalhos que desta formação derivam, tanto no campo do cinema quanto no campo acadêmico.

Ainda na esfera profissional, em paralelo aos trabalhos com cinema, há uma outra experiência que impulsiona em boa medida o desenvolvimento deste estudo. Desde 1999 desenvolvo trabalhos em projetos de formação audiovisual, os quais me levaram a ministrar diversas oficinas e cursos de cinema para estudantes e professores em todo o Brasil. Dentre eles, destaco os trabalhos desenvolvidos com as ONG CINEDUC – Cinema e Educação⁹; Escola de Audiovisual Cinema Nosso; e AfroReggae, entre outros. Nestas instituições eu conheci juventudes diversas e entrei em contato com práticas educativas que suscitaram o aprofundamento de conhecimentos teóricos no campo da pedagogia. A relação que o cinema firmava com os processos escolares vividos pelos participantes de cada projeto era cada vez mais vigorosa. O envolvimento com tais projetos me levou então ao ingresso nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, nos quais busquei desenvolver pesquisas voltadas para a relação entre cinema documentário e escola pública.

MAPA de cinema e educação

Como dito na seção anterior, este projeto se mobiliza a partir de aproximações entre a proposta da pedagogia pobre, formulada pelos filósofos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, e o pensamento de uma certa vertente do cinema documentário, particularmente o trabalho do cineasta Eduardo Coutinho. Nossa aposta é que por meio de uma atenção às “regras do jogo”, acionadas por processos tanto de criação de filmes quanto de investigações educativas, seja possível enxergar melhor não só os elementos que dão forma a esses

⁹ Cabe destacar, dentre os demais projetos mencionados, a importância do CINEDUC para o desenvolvimento do trabalho com cinema e educação no Brasil. Com cinquenta anos de existência, o CINEDUC é o representante brasileiro junto ao CIFEJ - Centre International du Film pour l'Enfance et la Jeunesse, órgão da UNESCO, com sede em Montreal. Para mais informações acesse: <https://www.cineduc.org.br>.

processos, como também os elementos que aproximam esses dois campos, sugerindo, com isso, a existência de um *plano comum* entre eles.

Retomemos, contudo, alguns pontos do mapa estudado. Sabe-se que o discurso pedagógico do cinema pode ter origem no próprio cinematógrafo. Muitos dos seus primeiros registros voltaram-se para questões científicas e educativas, tais como fenômenos físicos e meteorológicos. O uso do cinema com objetivos educativos fazia parte de um debate mundial. Na Inglaterra, durante os anos de 1930 e 1940, John Grierson foi um importante defensor do uso pedagógico do cinema. Ele fundou o "movimento documentário inglês", cuja proposta era o cinema de intervenção social (DA-RIN, 2004). No Brasil, segundo Catelli (2010), a relação entre o cinema e a educação se intensifica a partir dos anos de 1920 e 1930, com ideias apresentadas principalmente pelos educadores da época (em geral, pessoas vinculadas ao movimento da Escola Nova)¹⁰ e os "homens de cinema" (críticos e produtores vinculados à prática cinematográfica). De acordo com esta autora, foram as ideias elaboradas por esse grupo que levaram à criação do INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937 (p. 607). Defendia-se, com esse movimento, o desenvolvimento de um "cinema educativo".

A Escola Nova, a Igreja Católica e o Estado Novo fomentaram projetos de utilização do cinema para a educação da população brasileira. Em torno de seu uso pedagógico aglutinavam-se posturas ideológicas diferenciadas. O termo "cinema educativo" reuniu proposições comuns a respeito do cinema como meio de irradiar a cultura pelo vasto território nacional, mas também abrigava educadores com concepções e posturas ideológicas diversas (CATELLI, 2010, p. 607)

Uma extensa bibliografia analisa o período de funcionamento do INCE, que vai de 1937 a 1967, cujo principal realizador foi o cineasta Humberto Mauro, que realizou mais de 400 documentários nesta instituição (idem). De acordo com Ana Cristina Cesar (1980), dentre as funções, características e padrões desejados pelo INCE para a produção de filmes educativos, destacam-se orientações voltadas à nitidez, minúcia e detalhes dos filmes, que deveriam ser produzidos de forma clara e sem dubiedades, para que pudessem ser interpretados pelos alunos; as sequências deveriam apresentar encadeamento lógico e dinâmico, fatores que justificavam o uso do cinema nas escolas. Em síntese, os filmes

¹⁰ "Este grupo defendeu a modernização da sociedade brasileira pela educação, por meio de uma série de reformulações, como a inclusão de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência nas políticas públicas educacionais. Entre os escolanovistas, vigorava a utilização da ciência como procedimento de inovação, principalmente dos referenciais Teóricos da psicologia e da pedagogia" (CATELLI, 2010, p. 606).

deveriam ser interessantes "para atrair em vez de aborrecer" (p. 18). Estas eram, segundo a autora, as expectativas oficiais do INCE em relação aos "filmes educativos".

Nítida, clara, lógica, sem ambiguidade, essa linguagem será essencialmente racional, expositiva, sequencial. Ou seja, será tão-somente uma reduplicação mais atraente, pois movimentada, da linguagem do ensaio, do livro didático, do verbete enciclopédico. Em forma de filme, "o livro sai da estante e abre-se às multidões, cheio de luz, som e claridade". Não deverá deixar o lugar seguro da exposição racional e unívoca dos saberes escolares. Esta exposição, a nível cinematográfico, se realiza através da narração em *off*, por um locutor de voz cultivada e enfática, e de imagens que ilustram o texto da narração: a voz possante do mestre e a visualização eficaz das suas palavras, passo a passo. No entanto a missão pedagógica não pode se limitar ao informativo. Ao enciclopédico, à limpidez racionalista da exposição, acrescenta-se a intenção formativa, que toma as cores do civismo, da "consciência patriótica", da interpretação *correta* e moralizadora dos fatos da vida nacional (CESAR, 1980, p. 18, grifos da autora).

Com base em considerações dessa ordem, Resende e Struchiner (2009) apontam a existência de um "modelo tradicional" hegemônico de filme educativo, por meio do qual é valorizada a "transmissão de informações", conjugando "texto e imagem", e conformando qualidades essenciais ao que se supõe ser um "bom audiovisual educativo" (p. 51).

O verbalismo característico da maior parte dos documentários educativos e científicos, definido pelo predomínio do texto oral ou escrito sobre as imagens e os demais sons, parece servir não só ao propósito de inserir, na obra audiovisual, o conteúdo curricular a ser reproduzido pelo aluno [...] também cumpre o papel de orientar a interpretação do espectador, fixar um significado previamente imaginado e limitar a variedade de leituras possíveis e discordantes (REZENDE e STRUCHINER, 2009, p. 51).

A objetividade que constitui o pensamento do "cinema educativo" parece se articular com as intencionalidade da escola regular atual. Contudo, conforme defendem Rezende e Struchiner (2009), é possível produzir filmes educativos superando o *modelo tradicional*, de forma que caminhos diferenciados sejam apresentados para a transformação da maneira como esse tipo de filme é geralmente *usado* na sala de aula¹¹, e também como é lido pelo aluno. Estes autores partem de uma concepção que assume a ação "articuladora e interpretativa do aluno-espectador" (p. 58), afastando, com isso, a perspectiva usual de filmes com conteúdos curriculares prontos. A ideia é que alunos possam "intervir no processo de ensino-aprendizagem em direção à complexificação

¹¹ Adotaremos preferencialmente a expressão *uso do cinema* para nos referirmos a uma perspectiva *educativa* do cinema, na qual o cinema é pensado como "auxílio" (das disciplinas, dos professores etc.). Nos demais casos, daremos preferência à expressão *prática do cinema ou produção*.

da compreensão do fenômeno estudado" (p. 59). Eles destacam, sob a conceituação feita, que a transmissão de informações continua fazendo parte do processo pedagógico, tendo em vista que elas "podem ser apresentados e discutidas de outras formas, por meio de outros *textos* e *falas*" (p. 60, grifo dos autores). O que os autores defendem, em síntese, é a existência de uma concepção de "filme educativo" que coloca em jogo, como regra, uma mudança na perspectiva pedagógica e epistemológica "a respeito das articulações entre conhecimento e aprendizagem", em vez de preocupações voltadas à quantidade de conhecimentos transmitidos ou à eficiência na apresentação de conteúdos curriculares (idem). Tal concepção, além de orientar alternativas para a produção de um certo tipo de filme que habita a escola, ilumina cautelosamente as razões e concepções que fazem aparecer, na contramão desse pensamento, práticas recorrentes ao "modelo tradicional".

A intencionalidade pedagógica presente nas orientações do INCE para o uso do cinema nas escolas parece ter constituído uma prática hegemônica, seja do ponto de vista da produção ou da exibição de filmes, afetando direta ou indiretamente aqueles que trabalham com cinema na escola. Isso pode ser visto nos indicadores da revisão bibliográfica, apresentada mais adiante, bem como em grande parte dos cento e noventa e dois filmes abordados no primeiro capítulo. A perspectiva hegemônica que habita essas práticas parece justificar, na contramão desse pensamento, argumentos em torno da importância do estudo do cinema como arte nas escolas, efeito da passagem que vai das boas intenções da "imagem pedagógica" ao método da "pedagogia da imagem", conduzindo a formulações, conforme mostra Anita Leandro, de novas relações com o espaço e tempo escolares.

A escola se apropria da imagem em movimento não como quem se aproxima de uma arte, a cinematografia, capaz, por si só, de pensar novas relações de espaço e de tempo, por exemplo, mas como quem busca um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos em andamento, desencadeados por ciências já consolidadas, como a Biologia, a Geografia, a História... (Leandro, 2001, p.29).

Cabe destacar, contudo, que a apropriação feita pela "escola", à qual se refere a autora, resulta, em grande parte, de investimentos governamentais desencadeados por políticas públicas de educação, tais como as desenvolvidas pelo INCE, cujas instruções pedagógicas definiram a introdução e o uso do cinema nas escolas (CESAR, 1980). Nesse sentido, é possível afirmar que a política pública de educação no Brasil responde por uma dimensão importante do imaginário em torno das relações estabelecidas entre cinema e escola. Muitos dos materiais audiovisuais (filmes,

programas educativos da televisão etc.) destinados à escola são ainda hoje produzidos fora dela, chegando *prontos* aos seus destinos. Esta foi a lógica dos filmes produzidos pelo INCE, mas que também pode ser vista na lógica adotada posteriormente pelos Telecursos¹² e mais recentemente pela TV Escola - citando aqui os mais importantes. É possível dizer ainda que essa lógica se mantém viva em boa parte dos filmes produzidos em escolas. No conjunto dos filmes abordados nesta tese, por exemplo, ela pode ser facilmente observada na excessiva recorrência ao uso de texto, seja na forma da locução *off* ou na forma de letreiros explicativos (sobretudo na forma de letreiros).

-

Podemos tomar o trabalho do professor e cineasta francês Alain Bergala como o marco a partir do qual, em junho de 2000, a convite do então ministro da educação na França, Jacques Lang, são traçadas as bases metodológicas para uma pedagogia do cinema como arte nas escolas (francesas). Bergala (2008) afirma que “o que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obra de arte e de cultura” (p. 46). Contudo, esta é uma prática que vai de encontro ao sentido mais tradicional da escola, já que ela mantém-se indubitavelmente com um lugar reservado a processos de ensino e avaliação. Na visão do autor, “se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (p. 33).

A arte como algo radicalmente “outro” está no centro da proposta desenvolvida por Bergala, publicada no livro: "*A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*" (2008)¹³. A hipótese de promover um encontro com a “alteridade” na escola foi sugestão do próprio Lang e colocou em questão as normas clássicas e instituídas do ensino e da pedagogia. Por mais paradoxal que possa parecer, conhecer o não conhecido, o “outro”, a arte como alteridade, pode representar uma ameaça ao contexto escolar. A escola atual, domada pelo "sucesso das iniciativas de educação baseada em competências" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 87), tende a encontrar dificuldades para se aproximar da arte como *alteridade*, já que o planejado no caso dessas iniciativas visa atender a exigências definidas pelo mercado de trabalho ou pela sociedade. Com Kastrup, Tedesco e Passos (2008), é possível dizer

¹² O telecurso foi criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho. Produzido em parceria com a TV Cultura, estreou em todo o Brasil através de 39 emissoras comerciais e 9 TVs Educativas. Atualmente assumiu a denominação de Telecurso 2000. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/telecurso-2o-grau/>>. Acesso em 25 ago 2021.

¹³ No original: *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*.

que diante da perspectiva dos roteiros e programações que constituem a lógica escolar atual, abrir-se à desprogramação da arte requer o enfrentamento de um certo *regime representacional*.

Partir do conhecido para abordar o menos conhecido é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade muitas vezes nos leva a anexar um território novo ao antigo à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já se sabia ver no antigo (Bergala, 2008, p. 38)

Assim, em paralelo à perspectiva do “cinema educativo”, a proposta do cinema como arte vem sendo aderida por uma diversidade de projetos, pesquisas e escolas em todo o país, dando forma a práticas diversas de cinema e educação. Não duvidamos que tais práticas produzam de fato experiências perturbadoras no controlado ambiente escolar, colocando em questão os tempos e espaços desses ambientes; produzindo novos contatos, sensações e olhares sobre o mundo; provocando invenções etc. Isso pode ser conferido no relato daqueles que se encontram envolvidos com essas práticas, ao apresentarem essas experiências (e os filmes delas resultantes) em congressos, festivais e publicações¹⁴. Contudo, é também possível observar que as experiências escolares relatadas nesses eventos e publicações não se encontram impressas nas imagens de boa parte dos filmes produzidos. Não dispomos aqui de tais relatos, mas no conjunto dos cento e noventa e dois filmes abordados é possível identificar esse deslocamento. Arriscamos dizer que a experiência, nesse caso, não se situa propriamente no *trabalho com a imagem*, mas em uma necessidade outra do estudante, da escola ou da pedagogia, que poderia ser exemplificada em questões de relacionamento (entre alunos ou entre alunos e professores), falta de motivação (para o estudo), pouca participação (nas disciplinas ou atividades escolares), e assim por diante.

Nos parece claro que os filmes em questão, por não imprimirem em suas imagens as experiências relatadas, exigem que alguém fora deles exponha o seu processo, fale sobre eles, e legitime, por meio desses relatos, o que é dado a ver na imagem. Nessa perspectiva, é possível inferir que eles funcionam mais como ilustração dos relatos do que como filmes autônomos em relação ao espectador. Não queremos afirmar com isso nenhum tipo de

¹⁴ Além dos festivais e projetos de cinema citados na página 21, nos referimos aqui aos trabalhos apresentados em eventos e publicações do campo cinema e educação, expresso em teses, dissertações, artigos e outras publicações que abordam essa noção, bem como no trabalho desenvolvido pelos variados núcleos de estudos desse campo, situados em várias regiões do país, dentre os quais destacam-se o Seminário Temático da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual – SOCINE, criado em 2014, além da Rede Latino Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – Rede Kino, criada em 2009;

oposição ao que pode uma atividade escolar em relação às questões que habitam o cotidiano de uma escola, sejam elas de ordem psicológica, pedagógica ou social. Tampouco não pretendemos afirmar nenhum tipo de oposição ao uso do cinema como ferramenta para fazer falar essas questões. Esta é uma entre as tantas possibilidades de uso do cinema na escola que deve ser tentada, praticada e compartilhada. O que afirmamos, mais propriamente, é que a observação dessa dimensão do uso do cinema na escola reforça a importância de pensar - em paralelo a isso - processos mais voltados ao trabalho com a imagem: tomar os filmes *como arte* nas escolas - retomando aqui o que disse Bergala. Tendo em vista a riqueza dos processos relatados nesses eventos, uma interrogação coloca-se aí como necessidade: como imprimir o processo de um filme em suas imagens? Que regras do jogo precisam ser assumidas em uma prática voltada ao trabalho com a imagem para que a imagem imprima esse processo? Que atenção tem sido dada às imagens produzidas nas escolas? Estes são pontos importantes do campo cinema e educação que mobilizam o desenvolvimento da presente tese, assumidos aqui como pistas do campo problemático estudado.

-

Pode-se dizer que os últimos vinte anos foram fundamentais para a consolidação da interface Cinema e Educação no Brasil. Impulsionada pela passagem ao digital e pela relativa popularização do acesso aos meios de produção, edição e circulação de imagens, a relação entre cinema e educação, ao mesmo tempo que sofre inúmeras transformações, consolida-se como campo de estudos. Nesse contexto, o trabalho de Bergala (2008), já amplamente difundido no Brasil, traz fortes contribuições não só para o fortalecimento dessa interface como campo de estudos, mas também para uma certa revisão das práticas aí desenvolvidas. Pode-se dizer que a proposta do cinema como arte nas escolas, defendida por esse autor, foi fundamental para amenizar o conflito “processo *versus* resultado” – tensão que sempre acompanhou o debate em torno da temática em pauta e que ainda hoje, mesmo sob olhares mais generosos, continua exigindo atenção no âmbito dessas práticas, constituindo-se assim como mais uma “questão” do campo estudado.

Durante o fim da década de 1990 e início da década de 2000, grande parte dos profissionais que atuavam nos projetos de formação audiovisual defendiam o primado do “processo” sobre o “resultado”, no que se refere aos filmes produzidos em oficinas da época (TOLEDO, 2010). Essa perspectiva é apresentada na tese de Moira Toledo, que atuou desde

2004 como coordenadora do programa Formação do Olhar, sessão do Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo, dedicada a trabalhos realizados em oficinas de audiovisual voltadas ao público jovem.

Existia um ceticismo inicial com relação a essa produção. Nos primeiros fóruns da Formação do Olhar havia uma crítica generalizada à qualidade dos vídeos apresentados [...] De fato, durante muitos anos, as obras resultantes dos projetos da EAP¹⁵ - que opto denominar "Cinema de Quebrada" - eram grosso modo consideradas como "obras em processo", e só eram acessíveis para o público em Festivais (TOLEDO, 2010, p. 207).

A proposta desenvolvida por Bergala (2008) para a prática do cinema como arte nas escolas ajudou a desmontar em alguma medida a perspectiva do “resultado”, entendida como a obtenção de um “filme acabado” ao final de cada processo, fortalecendo experiências com fragmentos do fazer cinematográfico – nomeada “Pedagogia da Articulação e da Combinação de Fragmentos (A.C.F.)”. Essa é uma proposta que assume, decididamente, o “processo” como “resultado”, ainda que este último não apresente uma narrativa convencional ou uma aparência de “filme”, tal como exigido pelos modelos hegemônicos. Aqui, ainda que o resultado não se ajuste aos modelos esperados, processo e imagem não se encontram apartados. O primeiro está impresso no segundo. Assim, é possível conferir filmes escolares na direção da proposta de Alain Bergala, cujas “regras do jogo” propostas por ele tendem a trazer para a imagem algo do processo vivido. Trata-se de uma proposta que toma mais diretamente o filme como local de trabalho.

Contudo, uma abordagem mais recente sobre a pedagogia do cinema desenvolvida por Alain Bergala pode ser lida na tese escrita por Isaac Pipano (2019). Embora o referido estudo reconheça a importância das teorias desenvolvidas pelo cineasta e professor francês para os desdobramentos teórico-práticos de projetos brasileiros, uma análise detalhada da "pedagogia dos fragmentos" conduz tal estudo a uma crítica radical, invertendo o modo de olhar para as regras desse jogo a partir do seguinte posicionamento: a pedagogia desenvolvida por Bergala porta uma dimensão "artístico-industrial" e isso "é justo o que limita o cinema ser afetado pelo real" (p. 265). Considerando que o pensamento sobre imagens em tensão com o real é um ponto-chave para pensar o documentário contemporâneo, vejamos o que diz Pipano:

Bergala não cria uma hipótese-cinema para o cinema e a educação, ele elabora um pensamento sobre o cinema de ficção artístico-industrial e seu

¹⁵ EAP: Educação Audiovisual Popular

emprego na escola, com tudo aquilo que carrega consigo – roteiro, figurino, cenário, eletricitas, maquiagens, assim como seu sistema canônico-cinefílico, sua estrutura industrial-hierárquica, seu regime de representação [...] Apesar de enxergar a hierarquia no mundo cinema, Bergala é incapaz de denunciá-la compreendendo que o enfrentamento precisa se dar também em relação à própria estrutura que modela esse regime artístico, sua disposição vertical. O cinema na escola não *deve*, e aqui assumimos politicamente a excepcionalidade de seu uso prescritivo mesmo, instaurar como prática pedagógica um sistema que, desde suas bases, concebemos como condenado, uma vez que se orienta em completo programa de coalisão com o próprio mundo capitalista (PIPANO, 2019, p. 256 e 259).

O que o estudo de Pipano parece destacar é que a prática com fragmentos do fazer cinematográfico, derivada do hipótese-cinema (minuto *Lumière*, ponto de vista, plano comentado etc.) não só emerge de um formato-cinema consolidado, como a ele próprio visa retornar com seus resultados. Ainda que o exercício da articulação e combinação de fragmentos (A.F.C.) coloque à disposição de estudantes e professores uma certa condição de profanação *do* cinema, evocando a criação de outras estéticas, esse formato-cinema será sempre e decididamente a referência do arcabouço teórico-metodológico da referida proposta francesa. Com isso, diríamos que a pedagogia de Bergala tem explicitamente algo a ensinar - um cinema a ser "transmitido", conforme título do livro - reforçando a experiência do mestre explicador, contestada por Joseph Jacotot, o mestre ignorante do livro de Jacques Rancière (2010). A "revolução formal", ou seja, o trabalho com a imagem, é central, mas não escapa ao circuito lógico de uma certa compreensão do cinema.

Há também uma outra noção trazida por Clarisse Alvarenga (2017), nomeada “cinema-processo”, que apresenta aproximações com a abordagem documental e vem somar-se ao debate processo *versus* resultado. O cinema-processo não se refere propriamente a assunção do processo como resultado, tal como previsto pela pedagogia dos fragmentos de Alain Bergala, mas aos filmes cuja forma é indissociável de seus processos de realização. São obras que, como define a autora, “introjetam e inscrevem aspectos das experiências vividas e compartilhadas, assim como deixam entrever o tempo que atravessa seus processos de realização”, explicitando o “fazer do filme, narrativamente, em sua própria escritura”. Isso implica que cada processo resulte em narrativas singulares, descartando modelos e padrões narrativos que a definam previamente, para fazer valer justamente as diferenças expostas por cada situação (ALVARENGA, 2017, p. 78).

Como visto no início desta seção, em paralelo a todo esse debate, uma vigorosa compreensão “educativa” é costurada historicamente ao documentário exigindo-lhe intencionalidades pedagógicas, tanto do ponto de vista do cinema quanto da educação. O desafio nesta tese está em pensar essa prática no contexto escolar de forma desarticulada dessa compreensão histórica, sem, com isso, perder de vista o caráter pedagógico que lhe é imanente. Entendemos que a metodologia do cinema como arte nas escolas é uma referência fundamental para pensar essa passagem. Não resta dúvida que o documentário contém uma potência pedagógica extraordinária, não por acaso foi o gênero do cinema mais abordado pelo ponto de vista educacional em várias partes do mundo e em diversos momentos da história. O que parece pedir revisão é justamente o caráter pedagógico dessa compreensão. E é nesse sentido que uma atenção à regra do jogo se justifica como um elo para pensar um *plano comum* entre cinema e escola: nem cinema, nem escola, mas um híbrido; os dois em um único movimento; os dois em simultaneidade. Em outras palavras, o que se supõe é que, no plano comum, tanto a pedagogia pobre faz pesquisa e-ducativa sem intencionalidades pedagógicas, quanto o documentário faz pedagogia cinematográfica sem intencionalidades educativas. Esse pode ser um ponto de encontro.

Breves notas sobre a revisão bibliográfica

Uma revisão bibliográfica preliminar em torno da temática deste projeto encontrou cerca de cinco mil trabalhos divididos entre três portais de busca (*Scientific Electronic Library Online/SciELO*; Portal de periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD). Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos cento e setenta e seis títulos divididos entre teses, dissertações e artigos, a partir dos seguintes descritores: documentário; cinema e educação; cinema e pedagogia. Os títulos selecionados são, em maioria, brasileiros, mas também há trabalhos desenvolvidos na Colômbia e no Chile. Dos cento e setenta e seis títulos selecionados, cento e oito versam diretamente sobre a interface cinema e educação, segundo seus resumos. Os demais voltam-se para temas periféricos à pesquisa, tais como: cinema latino-americano; questões históricas; metodologias de documentaristas latino-americanos; documentário brasileiro, entre outros. De uma forma geral, é possível dizer que:

- Boa parte dos cento e oito títulos voltados para a interface cinema e educação investiga o uso do cinema na escola pelo viés do auxílio pedagógico ou incremento das disciplinas regulares. Os resultados desses estudos expressam em geral reflexões críticas sobre tal uso, sugerindo práticas menos previsíveis e mais abertas a experiências artísticas.
- Outra boa parte dos trabalhos vincula-se mais diretamente a disciplinas ou aulas de história, biologia e Meio Ambiente. Nestes casos, tanto o uso de filmes prontos quanto a produção audiovisual no ambiente escolar voltam-se a formas de conscientização, associadas a questões científicas e sociais, características do cinema educativo.
- Outra parte significativa dos trabalhos selecionados investiga o cinema na escola a partir da análise de filmes ou da análise da metodologia de trabalho dos cineastas, visando a formação de alunos com olhares mais críticos sobre produção de imagens. Tais análises buscam em geral interpretações do conteúdo e suas formas de significação, observando a composição formal dos filmes, decifrando sentidos ocultos na linguagem cinematográfica; voltando-se para formas rígidas da representação, tais como as relações de poder que se pode estabelecer quando um objeto é filmado do ponto de vista de baixo ou de cima. Pode-se dizer que esses trabalhos também compreendem o cinema como uma *ferramenta de auxílio*, porém não mais voltada ao conteúdo das disciplinas regulares, mas para pensar a própria escola. Nesses casos, o conteúdo dos filmes não ilustra o conteúdo de uma disciplina, mas formas “corretas” de convivência social na escola, que envolvem processos de alteridade, encontro, contato, subjetividades, formação do olhar etc.
- Somente uma pequena parte dos estudos encontrados volta-se mais diretamente ao pensamento do cinema como arte nas escolas, acionando reflexões sobre corpo, imagem, linguagem, política, estética, ética etc.. Também nestes casos os estudos dividem-se entre análise fílmica, produção de filmes e exibição, buscando investigar formas de invenção desvinculadas de intencionalidades pedagógicas.

Assim, estudos especificamente voltados para o recorte entre documentário e escola são ainda muito poucos frente ao montante analisado, apenas quatorze: quatro teses, seis

dissertações e quatro artigos¹⁶. Desses quatorze trabalhos, onze dividem-se da seguinte forma: três estudos partem de uma abordagem histórica do documentário na educação - duas teses (CATELLI, 2007; ALBUQUERQUE, 2012) e um artigo (CATELLI, 2010); outros três analisam sentidos atribuídos ao uso do documentário na escola - uma tese (RODRIGUES, 2015) e duas dissertações (RODRIGUES, 2016; JESUS, 2007); outro grupo de quatro trabalhos investiga a exibição e a realização de documentários como auxílio para disciplinas de história e educação ambiental - três dissertações (RESENDE, 2014; BRITO, 2010; CAVALCANTE, 2011) e um artigo (MARCELLO e RIPOLL, 2016); e por fim, uma dissertação (ROSA, 2017) investiga a prática do documentário como meio de reflexão e desenvolvimento do letramento em alunos do primeiro ciclo de alfabetização. Os três trabalhos restantes são os únicos que dedicam-se mais especificamente ao estudo da imagem e suas possíveis potências pedagógicas: uma tese (BARBOSA, 2017), que investiga a realização de documentários em escolas a partir da idéia do “encontro”, e dois artigos (SCARELI, 2010; MARCELLO, 2010), que voltam-se para o campo da análise filmica.

No estudo realizado por Fabiana Marcello (2010), o embate “real *versus* ficção” é convocado para refletir sobre “regimes de credibilidade” das imagens documentais. O que importa ao estudo é trazer para a educação um debate sobre as imagens, questionando os elementos da linguagem cinematográfica que nos conduzem a pensar que uma imagem seria mais real que outras. O estudo parte da análise de dois documentários para pensar como o “real da imagem está ligado às formas de sua construção e, sobretudo, às formas por meio das quais damos sentido e valor a ela – ato, por si só, puramente pedagógico” (p. 133). Trata-se de pensar não somente a imagem, como algo isolado do mundo, mas a imagem a partir da relação que se estabelece entre ela e os sujeitos e também como isso vincula-se aos movimentos de escolha no processo de fatura dos filmes, invocando, assim, a inteligência do espectador, em vez de dar a ver ideias prontas que se resumam a um mero “isto é”. Nas palavras de Marcello (2010), “o que interessa é perceber de que maneira o documentário se organiza a partir de um encadeamento de conclusões que não estão lá, dadas e localizadas nesta ou naquela sequência” (p. 136).

¹⁶ Os quatorze trabalhos mencionados (teses, dissertações e artigos) encontram-se listados ao final desta tese, em um grupo de referências bibliográficas destacado das referências bibliográficas gerais, a fim de facilitar possíveis pesquisas. Dentre os quatorze trabalhos mencionados, os que são citados no desenvolvimento do texto da tese encontram-se repetidos junto às referências gerais, conforme demais citações.

Giovana Scareli (2010) parte da análise de uma personagem do filme *Santo Forte* (1999), de Eduardo Coutinho, para trazer ao debate questões sobre a fabulação – elemento importante na construção de um certo tipo de documentário –, e refletir sobre como a invenção de si nesses filmes pode ser importante para pensar formas de educação que consideram e aprendem *com* o “outro”. O estudo de Scareli, como o anterior, também busca descrever as escolhas feitas na fatura do filme, que não predizem sobre o filme, mas convocam a inteligência do espectador para que ele elabore sobre o material. De acordo com a abordagem, não há uma preocupação sobre a verdade das histórias contadas, mas, sim, sobre a verdade escolhida por cada personagem para contar (da melhor forma possível) a sua própria história. Nas palavras da autora, “a ficcionalização da personagem e de suas histórias também fará ressonância com a imaginação do espectador, que também irá criar as suas imagens, baseadas no que a personagem irá descrever” (p. 114). Parece fundamental ao estudo de Scareli desmontar o filme para dar a ver as “regras” da sua fatura, destacando elementos tais como: o desenvolvimento de uma “escuta ativa” na forma da entrevista; as relações e circulações de poder baseadas numa “aproximação menos desigual” entre documentarista e personagem; ou ainda, no âmbito da composição formal das imagens, a definição dos posicionamentos de câmera e enquadramentos, que levam à inserção de planos vazios (sem pessoas) das casas dos personagens, em vez do voyeurismo banal que frequentemente expõe detalhes da intimidade das pessoas filmadas – visibilidade própria ao “espetáculo”, usando aqui a noção de Guy Debord (1972). Segundo a autora, a forma escolhida para filmar a casa das pessoas impõe uma relação estreita com o espectador. É ele quem vai preencher, ao seu modo, os espaços dos planos vazios de cada casa. Conforme escreve Consuelo Lins (2004), “esses espaços vazios possuem o estatuto semelhante ao das crenças narradas. Aludem em imagem ao que é dito em palavras, sem que haja uma adesão obrigatória do filme ao que é mostrado” (p. 117). Nessa perspectiva, o estudo toma emprestado de Coutinho a expressão “conhecimento sensível” para pensar a educação e os processos de construção da “alteridade” a partir do “lugar político” do espectador. Um conhecimento que pode sugerir novas formas de conhecer.

A tese de Cristiano Barbosa (2017) parte da seguinte idéia: produzir um documentário na escola envolvendo professores, alunos, funcionários e pais pode provocar pequenos deslocamentos nas estruturas de representação que normatizam modos de ver e estar em um

lugar, fazendo variar repertórios tanto imagéticos quanto espaciais. Trata-se do único trabalho que sai do campo da análise fílmica para investigar o campo prático: a realização de um filme no ambiente escolar. Os resultados desse estudo ressaltam a potência do documentário como mediador de variações e sentidos dos espaços escolares a partir de operações cinematográficas, tais como recortes, enquadramentos e montagens, mas também e sobretudo, a partir das negociações experimentadas pelo grupo participante.

A dissertação de Rosane de Jesus (2007) investigou significados e sentidos atribuídos por professores ao uso do documentário em sala de aula. Os resultados da pesquisa reforçam a percepção de que o uso pedagógico de obras fílmicas não determina a relação do sujeito do processo educativo com o conhecimento. Elas são, ao mesmo tempo, constituídas e constitutivas do processo de ensino-aprendizagem. O estudo indica ainda que os relatos dos sujeitos pesquisados explicitam vínculos intensos com o pensamento positivista, baseados em teorias que submetem os fenômenos sociais à objetividade das leis científicas. De acordo com a autora:

A ambigüidade e a polissemia presentes no texto fílmico são armadilhas que amedrontam professores em busca da linearidade do pensamento conceitual. Como um pré-texto, ou seja, um texto deslocado da aula, o filme não interage, direta ou indiretamente, com o acontecer pedagógico, pois é dissociado de sua característica principal que é a forma artística (JESUS, 2007, p. 102)

Uma pergunta feita aos sujeitos da pesquisa em um vídeo gravado durante a dinâmica de grupo focal sugere uma oposição entre "filme da aula" – considerando aí uma perspectiva voltada ao cinema educativo – e "aula do filme" – considerando aí uma perspectiva voltada à pedagogia das imagens. Embora as respostas revelem uma postura "grafocêntrica" entre os professores pesquisados, a busca por procedimentos ou estratégias de uso do documentário em sala de aula mantém-se ativa. Como solução, o estudo propõe uma terceira via para fugir desse antagonismo, tomando emprestado do documentário formas para desestruturar paradigmas e enfrentar caminhos próprios, que possibilitem vivências por meio do contato com o outro, por meio do encontro: “é, pelo contato com o outro, que o ser humano aprende a nomear as coisas, dentro de uma tradição, e, nomeando-as, dá sentido ao mundo e a si próprio nesse mundo (JESUS, 2007, p. 103).

A presente revisão mostrou-se fundamental para o avanço desta tese, indicando um número crescente de estudos e projetos voltados à interface Cinema e Educação, que refletem

de forma crítica variadas práticas do cinema na escola. Os resultados, em geral, apesar de indicarem fortes vínculos com o pensamento do cinema educativo, também indicam o desenvolvimento de práticas voltadas para o cinema como arte nas escolas, interrogando o lugar da arte no contexto escolar e no currículo; desestabilizando pedagogias ancoradas na imagem como portadora de sentidos monolíticos, passíveis de interpretações e decodificações; desafiando reflexões sobre o cinema como elemento de imprevisibilidade no ambiente escolar; reconhecendo os efeitos que o cinema produz no sentir, pensar e agir humanos, entre outros.

Permeiar o contato com o mundo é uma potência pedagógica do cinema, um gesto original de contato entre quem faz o filme e o mundo (real), um gesto de “tradução” realizado por esses “mediadores” – usando aqui termos de Bruno Latour (1994) – a partir dos quais “a história torna-se realmente possível. O tempo se torna realmente presente” (p. 80). Não resta dúvida que o documentário é um mediador possível. Nesse sentido, a revisão bibliográfica também nos conduziu a algumas questões que atravessarão o desenvolvimento desta tese, tais como: sob quais critérios o documentário pode de fato ser assumido na escola como forma pedagógica? A escola atual é capaz de assumir uma forma pedagógica cuja proposta educativa não apresenta objeções, não faz promessas? Como pensar a prática do documentário nas escolas desmontando o seu caráter “educativo” e assumindo dimensões pedagógicas mais inventivas?

PISTAS DO CAMPO PROBLEMÁTICO

O FIM da escola

Quanto mais avançamos com leituras sobre *éthos*, mais nos motivamos a pensar a escola como linguagem. Considerando as formulações de Michel Foucault, podemos dizer que escola é discurso, porque é prática, porque é linguagem. Podemos também dizer que a escola, como instituição, tem um *éthos*, já que é uma imagem da própria instituição sobre si mesma. Compreender a escola como linguagem é, portanto (à luz da retórica escolar), dar atenção aos sentidos que essa linguagem produz, ou seja, é trazer à tona a dimensão discursiva desse espaço e tudo o que a ele se engaja.

A retórica escolar, ou seja, o estudo do discurso escolar ganha centralidade neste capítulo por entendermos que esta é uma dimensão fundamental da constituição da escola (pública) e que, por meio dessa dimensão, é possível enxergar melhor o regime que dá forma a grande parte dos filmes produzidos nesses ambientes. Dedicaremos este capítulo à investigação de pistas que nos permitam desenhar algum mapa dessa dimensão discursiva, especialmente a dimensão do *éthos* escolar (como uma atitude ou comportamento). Supomos que o dado da *repetição*, por exemplo, ao qual nos referimos, se dê, entre outros fatores, por efeito de uma espécie de *savoir-faire* escolar marcadamente dominante - ou *éthos*, aliado às artes do *logos* e aos estímulos do *pathos*¹⁷ -, esse que seria assumido como *prova retórica* para a (re)apresentação de um certo modelo de *escola* e também de *pedagogia*.

É importante ressaltar que a referência que fazemos à escola não demarca uma investigação do espaço (escolar), mas, sim, da escola como *locus* do acontecimento pedagógico. Nesse sentido, buscamos pensar a pedagogia a partir das suas "formas pedagógicas" - tomando emprestado a expressão usada por Jorge Larrosa (2017). Nosso interesse volta-se à escola pública, lugar a partir do qual desejamos olhar mais de perto tal acontecimento. Contudo, não pretendemos com este capítulo descrever o que seria uma retórica geral da pedagogia, mas investigar especialmente aquela que, supomos, produz efeitos dominantes sobre a produção de filmes em escolas.

A metodologia do nosso estudo, notadamente a cartografia, sugere uma atenção descentralizada dos elementos em jogo. Assim, ao desenharmos o mapa da produção de cinema na escola, entramos inevitavelmente em contato com variadas linhas de força (pistas)

¹⁷ A saber: *Éthos*, *Logos* e *Pathos* são *provas retóricas* ou *meios de persuasão* interrelacionados, cujas noções, ditas de forma bastante simplificada, propõem o seguinte funcionamento: o *éthos* persuade pelo caráter; o *logos* persuade pela lógica e o *pathos* persuade pela emoção.

que fazem aparecer esse acontecimento (pedagógico-cinematográfico). O dado da *repetição*, por exemplo, pode ocorrer por efeito de uma dessas linhas de força, supostamente a da representação, cujo funcionamento faz retornar ao mundo objetos preexistentes do próprio mundo. Esta é uma observação que porta uma certa coerência se concordamos que o regime da representação alinha-se ao caráter controlador da instituição escolar. No âmbito das políticas da cognição, "conhecer não é apenas representar", mas criar, produzir realidade:

O que o conceito de política cognitiva busca evidenciar é que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *éthos*. Sendo assim, o cognitivismo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (KASTRUP; TEDESCO E PASSOS, 2008, p. 12).

Sob tal contexto, observa-se que muito do que se constrói fora do circuito de previsibilidade da escola não chega a perder o que se pode chamar de legitimidade "escolar", mas também não ganha em absoluto essa chancela. São frequentes as falas que opõem visões como: *o vídeo da nossa escola e o vídeo feito por alunos da escola*. Em geral, a retórica da escola parece estar autorizada a assumir como sendo da escola somente aquilo que, sob uma certa visão, se inscreve em um determinado discurso da escola. A escola tem sempre "um novo problema" quando alguma prática não se encaixa em suas grades (curriculares?).

Como visto na revisão bibliográfica, a interface cinema-educação é contemplada por diversos estudos, tanto do ponto de vista da forma pedagógica, que envolve mais diretamente os processos desenvolvidos, quanto do ponto de vista da composição formal dos filmes, que se volta mais especialmente ao trabalho com as imagens produzidas. Ainda que se leve em consideração as variadas modalidades educacionais nas quais esta interface é praticada (sejam escolas regulares ou não-regulares, seja na educação formal ou não-formal), a mediação feita nessas práticas tende a não escapar, por exemplo, à relação professor/aluno (seja esse docente um professor formal, um cineasta ou um educador das artes), de modo que sempre e inevitavelmente tomará como referência, seja por adesão ou por contestação, o "modelo" escola.

É nesse sentido que insistimos na retórica escolar como um traço importante para entender melhor esse "cinema" que se dá na escola. Supomos que, de forma geral, tanto as práticas ancoradas na tradição do cinema (análise e produção de filmes), quanto as práticas ancoradas na tradição da pedagogia (ensino e aprendizagem artísticos), ao se constituírem como atividades assumidamente "escolares", trazem para essas atividades, de forma

naturalizada, a retórica (dominante) que institui o ambiente escolar, sem colocar em questão tal enquadramento retórico. Trata-se de um gesto que naturaliza as regras contidas nesse jogo. Mesmo se olhado por um outro ângulo, como, por exemplo, nos casos em que há questionamento, o que em geral se vê é uma espécie de reordenação dos mesmos elementos, mantendo, assim, o mesmo discurso (dominante) sob “uma nova aparência”. À exceção dessa dinâmica, é possível observar um número reduzido de práticas que experimentam outras sensibilidades, desconectadas do regime da representação, e apresentam, por decorrência disso, alguma invenção.

É bom lembrar que a compreensão que aqui buscamos descrever do *escolar* não exclui da análise a própria dimensão retórica que constitui esta abordagem. Temos ciência da diversidade de estudos e propostas que refletem a educação no contemporâneo, tensionando teorias tradicionais, revisando aspectos políticos e filosóficos, deslocando ou relocando os papéis sociais dos envolvidos e os agenciamentos possíveis, enfim, um vasto campo de pensamento que colabora enormemente com avanços na área pedagógica (entre outras). Contudo, ao mesmo tempo em que toda essa produção teórico-filosófico-pedagógica se produz, uma dimensão fundamental da esfera educacional mantém-se em ininterrupta atividade, funcionando a toda prova, sob a mais violenta necessidade de atenção: a escola (pública).

Sabemos que a escola (pública) atual é constituída por um discurso atravessado por variados sentidos que a fortalecem, mas, também e sobretudo, por um sem número de sentidos que a ameaçam. Do ponto de vista das políticas de educação no Brasil, vale lembrar que a operacionalização da escola pública é uma “vantagem”, já que ela se mantém como “a instituição do Estado mais presente para a população do país”, uma espécie de “Posto avançado do Estado” (PEREGRINO, 2006, p. 98), que, por isso mesmo, contribui fortemente com a definição retórica desses espaços. Na contramão disso - e talvez esta seja uma pista da qual não se pode abrir mão - não é possível abstrair da concepção de espaço público a pista que nos leva a pensar a ágora e o fórum gregos, *lócus* do pensamento livre, da cidadania e da democracia. Assim, uma pergunta que não pode deixar de ser feita é: tendo se transformado em “posto avançado do Estado”, que características a escola atual guarda efetivamente dos espaços públicos democráticos? Ou, uma pergunta que vai mais diretamente ao ponto: que

efeitos tal concepção (atual) de espaço público produz sobre as pedagogias (do cinema) desenvolvidas nesses espaços?

É justo, portanto, que se defina o que este estudo entende por escolar. Do contrário, como pensar a interface cinema e educação quando a escola se apresenta como um dos principais espaços para a realização de tais práticas?

O fim da escola, título escolhido para nomear este capítulo, pode ter a ver com a própria retórica da escola, ou, mais precisamente com a forma como o *escolar* vem sendo entendido na atualidade. Esta é uma dimensão importante para a definição do termo. Há uma ambiguidade na palavra *fim*, que pode ser lida tanto no sentido da interrupção (a desescolarização da escola), quanto no sentido de desígnio (propósito da escola). Com Masschelein e Simons (2017), é possível dizer que a escola encontra-se atualmente sob duas ameaças: ou o seu desaparecimento ou a sua doma. Com estes autores, optamos por uma terceira via. Nem a doma, nem o desaparecimento, mas o enfrentamento dessas ameaças por meio da *reinvenção* da escola, restaurando nela o "tempo livre", ou a *skholé*, uma prática a partir da qual é possível reunir-se em torno de interesses comuns para estudar uma "coisa" comum e tornar pública essa "coisa", devolvendo-a ao mundo.

Os já mencionados filósofos da educação Jan Masschelein e Maarten Simons (2017), no livro *Em defesa da Escola, uma questão pública*, retomam a origem da escola para explicitar os motivos que posicionam essa instituição na mira de ataques. Neste livro, os autores dão a ver o campo fértil de disputa retórica que ora afirma e ora nega a existência da escola. Antes de avançarmos para a próxima seção, na qual buscaremos aprofundar questões voltadas ao *éthos* (escolar), transcrevemos abaixo um trecho da abordagem feita pelos filósofos e professores belgas. Vejamos o que eles dizem:

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas. Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de "tempo livre" – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um "bem comum". Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir. Ou, mais propriamente, durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da escola foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse

ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró-“desescolarização” – talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich – fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional. Incorporada na escola, diz Illich, está a falsa ideia de que alguém realmente precisa da escola como instituição para verdadeiramente aprender. Nós aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola, insiste ele. Mas, na época de hoje, de aprendizagem permanente e ambientes (eletrônicos) de aprendizagem, talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila. Antecipa-se o desaparecimento da escola em razão da sua redundância como uma instituição dolorosamente desatualizada. A escola, assim continua o raciocínio, já não pertence a este tempo e época e deve ser completamente reformada. Todos os argumentos oferecidos em defesa da escola são descartados *a priori* como ineficazes, redundantes ou um mero palavreado conservador (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017).

indícios DO ÉTHOS

Foi seguindo pistas do que seria *o* escolar (dentro e fora da escola) na relação que se estabelece entre cinema e educação, para com isso pensar *a* escola (pública), que nos deparamos com elementos de sua retórica. Pode-se dizer que há um aparente consenso nos dias atuais sobre a importância social da escola, mas a definição da sua forma de existência, ou seja, o seu modo de estar no mundo não dispõe da mesma consensualidade e apresenta divergências complexas. São argumentos de toda ordem. Há os que defendem a escola pública e os que defendem a escola privada, há os que defendem a escola presencial e os que defendem a escola virtual, e há ainda os que defendem a escola como instituição - seja pública, privada ou cooperativa - e os que defendem o ensino doméstico, também conhecido como *homeschooling*. Embora tais perspectivas apresentem argumentos geralmente antagônicos, não escapa o fato de que todos esses argumentos organizam-se em torno de um mesmo discurso: o escolar. A finalidade da retórica muda, ou seja, os convencimentos são distintos, mas permanece um sentido dominante, articulado pelas mesmas provas de persuasão: um *éthos*, um *logos* e um *pathos* que, interdependentes, buscam instituir formas de adesão a teses (“fazer-creer”); ações e comportamentos (“fazer-fazer”); e a emoções (“fazer-sentir”) (GALINARI, 2009; 2012).

Tendo em vista a amplitude do campo teórico que envolve os elementos descritos acima e a não centralidade que ele ocupa em nosso estudo, dedicaremos atenção

principalmente a uma dessas provas de convencimento da retórica, notadamente o *éthos*, visto que aí podem ganhar forma, como efeito de uma dada retórica, as ações, atitudes e comportamentos mais diretamente ligados às práticas de cinema que estudamos. Nesta seção buscaremos descrever indícios teóricos formulados por alguns autores sobre a noção de *éthos*. Seguindo pistas de Ruth Amossy (2011), encontramos uma abordagem do *éthos* como a construção de uma imagem de si. A autora diz que essa é uma designação feita ao *éthos* desde os antigos, com base na qual compreende-se que o caráter moral vale mais que o dito. Este ponto impõe ao presente estudo a seguinte questão: como fica a escola ante a essa afirmação? Amossy (2011) diz que a imagem de si deve representar confiança, e ressalta a importância disso se reportando à Roland Barthes, quando este autor define o *éthos* como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão” (*idem*, p. 10, parênteses do autor).

De acordo com Aristóteles (2005), seguindo uma definição mais clássica, “a retórica parece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. E por isso afirmamos que, como arte, as suas regras não se aplicam a nenhum gênero específico de coisas” (p. 96). Isso significa dizer que, ao mesmo tempo que a retórica não é a função de nenhuma outra arte, ela está a serviço de questões postas por todas elas, pois, segundo o filósofo, as outras artes são apenas instrutivas e persuasivas no domínio de suas próprias competências, como é a medicina em relação à saúde, a geometria em relação às grandezas, a aritmética em relação aos números e, por que não dizer, a pedagogia em relação à educação.

Aqui temos um ponto de reflexão no contexto das linhas de força que tramam o pensamento pedagógico: se a pedagogia é uma arte instrutiva e persuasiva no domínio de sua própria competência, pode-se entender que as questões postas por essa arte (o que é ou não escolar? por exemplo), seguindo o raciocínio de Aristóteles, representam a existência de uma competência voltada especificamente para a descoberta de meios de persuasão que atendam a essas questões, ou seja, que descubram o que é “adequado” dizer e provar sobre esse assunto. Como visto, o exercício dessa função ocorre também em relação a questões da medicina, da geometria e de outros domínios. Contudo, o que nos faz parar e refletir sobre esse ponto não é a constatação de que a retórica é uma arte voltada para o convencimento, mas a confirmação de que pode prevalecer, como efeito da articulação retórica - sobre a escola, por exemplo - a

adesão a um modelo dominante (um *éthos*) do que é “adequado” dizer sobre as práticas e comportamentos que aí se fazem e/ou se podem fazer.

Assim, embora uma multiplicidade de propostas voltadas para a existência da escola se confrontem na atualidade, arriscamos dizer que um *éthos comum dominante* costura essas propostas umas às outras, notadamente acionado pelo caráter mais disciplinar e controlador desse domínio. Seja capturado pelo Estado, pelo setor corporativo ou ainda por um regime *fundamentalista-doméstico* o *éthos* dominante da escola seria, assim, um *status* de controle e produção de sujeitos sociais, em disputa "coletiva", ainda que disfarçado em retóricas humanistas, progressistas ou maternais, já que o *éthos*, em si, não é algo evidente. Dominique Maingueneau (2008) nos ajuda com esse pensamento ao abordar o "*éthos* coletivo" e seus aspectos de invisibilidade e imperceptibilidade. O autor faz essa abordagem recorrendo ao que diz Catherine Kerbrat-Orecchioni. Vejamos:

É muito razoável supor que os diferentes comportamentos de uma mesma comunidade obedecem a uma certa coerência profunda e, então, esperar que sua descrição sistemática permita distinguir o “perfil comunicativo”, ou *éthos*, dessa comunidade (ou seja, a sua maneira de se comportar e de se apresentar nas interações - mais ou menos caloroso ou frio, próximo ou distante, modesto ou imodesto, “sem constrangimentos” ou respeitoso do território alheio, suscetível ou indiferente à ofensa etc.) (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 78, citada por MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

A caracterização do conceito de "*éthos* coletivo", definido como o “perfil comunicativo de uma determinada comunidade”¹⁸, baseia-se na associação da noção de *éthos* aos hábitos linguísticos compartilhados por membros uma comunidade (KERBRAT-ORECCHIONI, 1994, p. 63, tradução nossa). Trata-se de uma importante concepção de *éthos* adotada por alguns autores, além da autora citada. De acordo com Antoine Auchlin (2000), os traços que identificam um “*éthos* coletivo” não são evidentes. Eles se constituem como um quadro invisível e imperceptível para aqueles que o compartilham. De acordo com este autor, esse quadro só ganha forma quando em contraste com outro quadro, a partir do qual se pode descrever suas características emergentes - características essas que são parcialmente tributárias ao quadro do qual se observa. Trata-se de um enquadramento via a alteridade, um “*éthos-quadro*” do *outro-coletivo*, no qual as determinações não são objeto de escolhas particulares, mas tomadas como *verdades* das interações desse *éthos*. Auchlin ressalta que a

¹⁸ "perfil comunicativo de uma comunidade". No original, "*profil communicatif d'une société donnée*".

natureza performativa das pregações de um “*éthos* coletivo” serve tanto para descrever quanto para construir uma identidade coletiva.

Sob essa perspectiva, a identificação de hábitos locucionais ligados à definição do que viria a ser ou não “escolar”, seria uma possibilidade de descrever um traço comum dentre as variadas propostas que se apresentam como definidoras da escola. Vista como um *éthos coletivo*, pode-se dizer que a imagem “escola”, tanto na esfera institucional quanto familiar, inspira o compartilhamento invisível e imperceptível de uma certa confiança nessa poderosa e consolidada imagem, seja ela aplicada para o bem ou para o mal. Talvez por isso tanta disputa em torno do que ela (esse objeto de confiança) *deva* ser.

Lendo os escritos de Maingueneau (2008) vê-se que “a eficácia do *éthos* reside no fato de ele se imiscuir em qualquer enunciação sem ser explicitamente anunciado”. Este autor, seguindo os passos de Oswald Ducrot (1984)¹⁹, diz que o *éthos* “deve ser percebido, mas não deve ser objeto do discurso [...] O *éthos* não age no primeiro plano, mas de maneira lateral; ele implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário”. E por fim retoma a fórmula do século XVIII, escrita por Gibert, que resume o já mencionado aqui triângulo da retórica antiga, “instrui-se pelos argumentos; comove-se pelas paixões; insinua-se pelas condutas”: os “argumentos” correspondem ao *logos*, as “paixões” ao *pathos*, as “condutas” ao *éthos*” (p. 14, aspas do autor).

Maingueneau (2008), assim como Amossy (2011) e Soulez (2002), ressaltam a característica de certa suspeição do *éthos* na tradição retórica, tendo em vista a consideração de sua eficácia em relação ao *logos* (os argumentos propriamente ditos): o caráter moral valendo mais que o dito. Tal desconfiança decorre da inversão, inevitável, “da hierarquia moral entre o inteligível e o sensível, e também entre o ser e o parecer, uma vez que o orador pode mostrar no discurso um *éthos* mentiroso” (MAINGUENEAU, 2008, p. 14). Ou, conforme observa Guillaume Soulez (2002), “o *ethos* representa um papel determinante na ausência do acesso a um conhecimento profundo do orador” (p. 178, tradução nossa)²⁰. Essa característica específica do *éthos* permite enxergar a complexidade constitutiva das articulações de uma retórica escolar, pondo em suspeição variados discursos feitos nessa

¹⁹ Ver: DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.

²⁰ No original: “l’*ethos* joue un rôle déterminant en l’absence d’accès à une connaissance profonde de l’orateur” (SOULEZ, 2002, p. 178).

direção. Contudo, isso não representa dizer, na contramão desse pensamento, que haja uma verdade ou uma essencialidade da ideia de escola na direção da qual uma retórica tal deveria se construir. Ao contrário, esse pensamento ajuda a defender outras retóricas possíveis para a escola, que contemplem, por exemplo, as artes da imagem e do som como elementos intrínsecos à ideia de escola.

Até aqui fica claro que o *éthos* está fundamentalmente ligado ao ato de enunciação, mas é preciso considerar também o papel do público que, nessa interação, igualmente constrói representações do *éthos*, por vezes antes mesmo da exposição dos argumentos (*logos*). Essas duas circunstâncias são usualmente nomeadas de *éthos discursivo* e *éthos pré-discursivo*. Considerando aí a escola, poderíamos tomar como um *éthos pré-discursivo* a imagem construída de escola ao longo de sua existência, que influenciaria na construção das representações de *éthos* feitas pelo público ante os variados discursos propostos na atualidade pelos diversos setores, conforme mencionado. Do ponto de vista do enquadramento contemporâneo dos estudos da linguagem, tal distinção circunstancial associa o *éthos pré-discursivo* a um plano *situacional e/ou interdiscursivo* da interação. Galinari (2012) nos lembra que “é nesse âmbito sócio-histórico, psicológico e cultural que se encontram, sob forma de saberes partilhados, a reputação, a fama, os estatutos, as imagens ou as opiniões já conhecidas acerca do orador ou da instância de produção do discurso” (p. 55).

Galinari (2012), contudo, contrapõe-se às usuais terminologias *éthos discursivo* e *éthos pré-discursivo*, por considerá-las problemáticas e imprecisas, já que toda *imagem de si* ou *éthos* não provém de realidades “extralinguísticas”, supostamente apartadas da linguagem” (p. 60, aspas do autor). O autor defende que, tanto o *éthos-prévio* quanto o *éthos-presente* - expressões que ele prefere adotar -, são discursivos. Apropriado da noção de *interdiscursividade*, ele afirma que “o que está fora do texto em foco (a dimensão *extracorpus*), são outros textos ou discursos que dão a ele - ao *corpus* - sentido, por constituírem situações comunicativas e contextos culturais mais amplos” (p. 61). Como visto, uma crítica também é dirigida pelo autor à expressão *éthos discursivo* quando esta fixa um *corpus particular* no qual estaria localizado um *éthos*, sem considerar a sua temporalidade. Em síntese, para o autor, o *éthos* é fruto da linguagem.

Ainda no campo das circunstâncias discursivas do *éthos*, sejam elas pré ou presente ao discurso, Maingueneau (2008) reconhece que haverá sempre elementos contingentes num ato de comunicação que vão influenciar a construção do *éthos*:

O problema é por demais delicado, posto que o *éthos*, por natureza, é um *comportamento* que, como tal, articula verbal e não-verbal, provocando nos destinatários efeitos multi-sensoriais [...] o *éthos* visado não é necessariamente o *éthos* produzido. Um professor que queira passar uma imagem de sério pode ser percebido como monótono (MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

Parece consensual entre os autores a ideia de que a concepção de *éthos* está sujeita a uma extensa faixa de variação. Auchlin (2000) coloca a “aparente simplicidade” do *éthos* em questão e problematiza essa noção indicando algumas dessas variações: “o *éthos* pode ser concebido como mais ou menos carnal, concreto, ou mais ou menos “abstrato”” (p. 86, aspas do autor). Vai depender sempre da forma como se traduz o termo: “caráter, retrato moral, costumes oratórios, ou ar, ritmo, tom”. São referências que vão desde o campo visual (imagem), passam pela música (tom), até o campo psicológico (moral, caráter). O *éthos* pode ser também concebido como “mais ou menos evidente, focal, singular *versus* coletivo, compartilhado, implícito e visível”. Ou ainda “mais ou menos semiótico, fixo, convencional *versus* emergente, singular” (p. 86-88. Tradução nossa)²¹. Tais variações são apresentadas pelo autor com base na seguinte reflexão:

dentre as razões que me levam a sugerir que o *éthos* é uma excelente noção prática, há o fato de ser uma noção teórica relativamente ruim; como conceito, ele coloca dois tipos de problemas: seu conteúdo vago se presta a muitas variações no seu uso; e ele conduz a paradoxos ou “pseudo-paradoxos (AUCHLIN, 2000, p. 86, tradução nossa)²²

Tomando a problemática das variações do *éthos* desenvolvida por Auchlin, Maingueneau (2008) sugere alguns princípios, os quais transcrevemos abaixo, visto que colaboram como síntese:

²¹ “L’*éthos* peut être conçu comme plus ou moins charnel, concret, ou plus ou moins “abstrait” [...] caractère, portrait moral, moeurs oratoires, ou air; allure, ton [...] plus ou moins saillant, focal, manifeste, singulier Vs collectif, partagé, cadre implicite et invisible [...] Plus ou moins sémiotisé - fixé - conventionnel Vs émergent - singulier”

²² “Parmi les raisons qui me poussent à suggérer que l’*éthos* est une excellente notion pratique, il y a le fait que c’est une relativement mauvaise notion théorique; comme concept il pose deux sortes de problèmes : son contenu flou prête à beaucoup de variations au gré de ses emplois; et il conduit à des paradoxes ou des “pseudo-paradoxes”

- o *éthos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *éthos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode se apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica;

Maingueneau (2008) refere-se ainda à Auchlin para falar de uma concepção “encarnada” do *éthos*; essa que recupera as representações coletivas estereotípicas ligadas ao “fiador”, atribuindo-lhe um “caráter”. O “fiador” é uma espécie de “‘mundo ético’ do qual ele é parte prenante e ao qual ele dá acesso” (p. 18, aspas do autor). O público identifica essa *corporalidade* “apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar: o velho sábio, o jovem executivo dinâmico, a mocinha romântica...” (MAINGUENEAU, p. 18).

A ativação desse “mundo ético” associado a comportamentos é exemplificada pelo autor na prática publicitária, quando esta se apoia em estereótipos como *o mundo dos emergentes, executivos e celebridades*, transformando modos de vida em *coisas* (reproduzíveis, vendáveis...); ou em comportamentos éticos como *o mundo* das estrelas de cinema, que inclui cenas como a subida dos degraus do palácio do festival de Cannes e entrevistas à imprensa. O autor nomeia “incorporação” a maneira como o público se apropria desse *éthos*.

Trazendo esses registros para o pensamento sobre um *éthos escolar*, a noção de “fiador” pode ser estendida à educação (regular) e ao discurso (inquestionável?) da importância social da escola (independente do formato defendido), de forma que: a escola torna-se o fiador (o corpo) desse discurso, que garante controle e poder sobre os sujeitos (seja pro bem ou pro mal); a escola “incorpora” o *éthos* (o comportamento) de um certo “mundo ético” sob a visão do público, da comunidade escolar, dos governantes, dos homens de negócio etc. Seguindo os passos de Maingueneau (2008), vê-se aí constituído “*o corpo* da comunidade imaginária” dos que aderem (ainda que sob diferentes proposições) a um discurso coerente, ou melhor, coincidente, do *éthos* escolar.

Maingueneau (2008) chama atenção para o fato de que as conjunturas históricas caracterizam *regimes específicos de ethe*, de forma que de uma época a outra ou mesmo de

um lugar a outro os modelos para os modos de comportamento não se produzem nas mesmas zona de produção semiótica. Sabemos que, nesse sentido, também os modos de pensar a escola mudam com o tempo, mas nos inquieta supor que mesmo diante de todas as aparentes mudanças que se apresentam, uma certa *ideia de escola*, altamente primitiva no que concerne a comportamentos de controle e poder, permanece como *éthos* dominante. Passemos ao diálogo com algumas dessas concepções.

A PROMESSA da Instrução Pública

Nesta seção, junto aos autores que serão apresentados, buscaremos descrever algumas concepções, críticas, teorizações e reflexões acerca do “escolar”, a fim de iluminar mais precisamente o conjunto de comportamentos, abstrações, pensamentos, moral, caráter, imagens e falas que dão forma às variadas retóricas escolares, instituindo isso que estamos chamando de *éthos* dominante da escola. O caminho escolhido para esta abordagem, contudo, não se prende a uma revisão bibliográfica das variadas elaborações sobre escola. Pauta-se, antes, pela tarefa de dialogar com algumas dessas concepções, sob a condução livre de um percurso cartográfico, sempre em estado de atenção aos encontros suscitados pela própria leitura e escrita, e às pistas que cada uma delas oferece no decorrer dessa travessia.

A definição do que é *escolar* é objeto de estudo e interesse de vários autores. Os já mencionados filósofos da educação belgas Jan Masschelein e Maarten Simons dedicam boa parte do livro *Em defesa da Escola, uma questão pública* (2017), à pergunta: “o que é escolar?”. Esses dois autores localizam a origem da escola na antiga Grécia e descrevem a sua invenção como “a democratização do *tempo livre*”. Tempo livre é, segundo eles, a tradução mais comum da palavra grega *skholé*. Para Masschelein e Simons (2017), “o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural” (p. 26, aspas dos autores). Isso significa estabelecer um *tempo e espaço* separados do *tempo e espaço* da sociedade e da família: um deslocamento material e espacial dos alunos para fora da “desigual” ordem social e econômica vivida e, ao mesmo tempo, “para dentro do luxo de um tempo igualitário”. Os autores argumentam que essa “suspensão” da ordem social vigente é precisamente o que incomoda e provoca até os dias atuais um certa condenação dirigida à escola, cujos efeitos expressam tentativas de modificá-la, paralisá-la ou domá-la na direção de

tornar o *tempo livre* em *tempo produtivo*, impedindo, assim, a capacidade de democratização e equalização fundadoras do espaço escolar.

As argumentações que fundamentam o surgimento da escola, bem como as características de sua fundação, nem sempre são coincidentes entre os autores. Demerval Saviani, filósofo e pedagogo brasileiro, ao escrever o livro *Pedagogia Histórico-Crítica* (2011), prefere refletir a origem da escola na passagem que vai da forma coletiva de apropriação da terra ao modo de produção privado, quando surgem os proprietários (para quem os não proprietários deveriam trabalhar). Segundo as argumentações de Saviani, o processo de propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma “classe ociosa”, livre do trabalho, já que a partir daquele momento havia quem trabalhasse para garantir as sobrevivências. Seguindo as pistas desse autor, a palavra grega *skholé*, ou seja, *Escola*, em grego, assume o significado de “o lugar do ócio” :

O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otim cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna (SAVIANI, 2011, p. 81, aspas do autor).

Na defesa de Masschelein e Simons (2017), verifica-se a ocupação do *tempo livre* por um público diferente do público descrito por Saviani, embora os filósofos belgas concordem que sempre houve, desde o início da escola grega, impulsos para salvaguardar hierarquias, classificações e privilégios. Vejamos o que dizem:

é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas. A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que liga os marcadores pessoais (raça, natureza, origem, etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, estudar e praticar). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 26)

Independente da não coincidência entre as descrições apresentadas, destaca-se o fato da escola grega proporcionar uma desconexão com a “ordem desigual natural”, e é isso que

leva os autores belgas a sustentarem a ideia do escolar como espaço de “suspensão”, experiência para a qual a pessoa não tem outra forma de acesso senão pela escola.

Saviani (2011), não obstante ao caráter da suspensão, sustenta que a escola aparece como uma modalidade de educação complementar. A maioria educava-se pelo trabalho. Apenas uma minoria acessava a forma escolar de educação. Para este autor, é somente com a consolidação da época moderna, quando os meios de produção assumem a forma do capital, deslocando o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, que uma nova sociedade (moderna, capitalista ou burguesa), por meio da sua classe dominante (burguesia), revoluciona as relações de produção e converte a ciência em potência material, exigindo a transformação do conhecimento intelectual em uma necessidade geral: “o conhecimento sistemático - a expressão letrada, a expressão escrita - generaliza-se, dadas as condições de vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica” (p. 83).

Desse modo, seguindo com o relato de Saviani (2011), a escola, que até o final da idade média aparecia como uma forma secundária de educação, já que a modalidade principal era a própria vida e o processo de trabalho, passa a ser a forma dominante de educação na sociedade moderna, mantendo-se vigente até os dias atuais, pelo menos no ocidente. Um paradoxo, entretanto, constitui-se junto aos propósitos da sociedade moderna, ressalta o autor: enquanto a burguesia foi revolucionária, o apelo de expansão da oferta de escolas à toda a população fazia sentido porque contrapunha-se à dominação feudal; mas quando a questão já não era mais superar o antigo regime e a burguesia se consolida no poder, o foco passa a ser frear o processo revolucionário, caso contrário, correria-se o risco de um regime igualitário, destituído da divisão de classes.

Uma vez no poder, a perpetuação da ordem existente é o que interessa à burguesia e a escola torna-se então um *problema* (uma contradição) com o qual essa sociedade tem que se haver até os dias atuais. Segundo Saviani (2011), a escola se fortalece como a forma dominante da educação na época moderna e, ao mesmo tempo, é secundarizada, ou seja, tem a sua função específica esvaziada por uma série de tendências que vão afirmar outras formas de educar, atenuando, desse modo, as contradições da sociedade capitalista.

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da

escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2011, p. 84)

Todo o pensamento desenvolvido por Saviani acerca do escolar, do qual aqui retomamos apenas uma pequena parte, fundamenta a noção da *pedagogia histórico-crítica*, uma teorização desenvolvida por ele, cujo sentido volta-se para o posicionamento que o educador deve assumir diante das contradições sociais que marcam a educação: destrinchando as ambiguidades da educação, o educador melhor decidirá as direções a serem tomadas ante às questões apresentadas. Em outras palavras, trata-se de um processo que expõe os determinantes sociais que atravessam a educação; uma teorização que apresenta uma perspectiva aberta aos atravessamentos do mundo; uma espécie de mirada nas regras-do-jogo da construção histórica. Observa-se, contudo, que o autor não apresenta o mesmo grau de abertura ao definir a “função específica da escola”, tratando esta como um lugar de “transmissão-assimilação do saber sistematizado”, “metódico”, “científico”; concebido por elementos “clássicos” e *incontestáveis* do currículo.

Ainda que sob uma perspectiva compreendida por muitos como conteudista (do “saber escolar”), é inegável o esforço (político) que o desenvolvimento da *pedagogia histórico-crítica* faz para tornar explícito aquilo que do ponto de vista do senso comum ou de um pensamento dominante acerca da escola, é tomado como o óbvio (naturalizado), mantendo-se, por este motivo, obscurecido pelas estratégias de secundarização ou destruição do ideal escolar; estratégias que retardam, contemporizam e prolongam as desigualdades vigentes.

Seguindo esse raciocínio, torna-se menos importante ressaltar aquilo que *não* coincide entre as teorizações apresentadas que verificar os pontos comuns entre elas. São os pontos comuns que, supomos, podem nos fazer enxergar (no transitório) o que permanece do pensamento da educação escolar. Seja com base na antiga Grécia ou na consolidação da burguesia, o que os autores trazem para o debate são elementos convergentes que explicitam contradições na constituição da escola desde o seu surgimento: a escola funda-se sobre uma promessa de igualdade social que não pode ser levada a termo, já que isso ameaça a continuidade da ordem "natural" das coisas - que tem como base a organização desigual da sociedade (a diferença de classes e toda sorte de poder que isso guarda). Com a equidade perde-se o poder da promessa e, conseqüentemente, do controle. Promessa e controle social interligam-se via a existência da escola - uma existência “domada”, como diriam Masschelein e Simons (2017), ou “secundarizada”, conforme trata Saviani (2011). Seguindo pistas desses

estudos, pode-se dizer que (de uma forma geral) o que é chamado de “escola” hoje é a escola “desescolarizada”, ou seja, desviada do seu caráter “escolar”.

Jacques Rancière, filósofo e professor francês, ao discutir os processos de emancipação intelectual no livro *O mestre ignorante* (2005), lança luz sobre os procedimentos da Instrução Pública como dispositivo para construir igualdade com desigualdade. A *desigualdade das inteligências* é, segundo o autor, o princípio que a tudo sustenta: "a inteligência de um camponês atrasado não é a mesma que a de um líder republicano", embora a soberania do povo, assim como a igualdade de direitos e de deveres sejam princípios republicanos (p. 180). Não havendo como decretar a igualdade das inteligências, o requisito para a *compensação interminável desse atraso social* é a instrução dos ignorantes pelos sábios, "a instrução de um povo empírico programada por representantes do conceito soberano de povo" (idem). Assim, para que a relação hierárquica imposta pelo princípio da desigualdade não coloque em perigo o projeto de progresso, *consente-se*, por meio da instrução do povo, que este aprenda a:

“servir-se com sabedoria” de seu direito conquistado [...] A Instrução Pública é, assim, o braço secular do progresso, o meio de equalizar progressivamente a desigualdade, vale dizer, de desequalizar indefinidamente a igualdade [...] A Instrução Pública, a ficção social instituída da desigualdade como atraso é a mágica que conciliará todos esses seres de razão (RANCIÈRE, 2005, p. 181 e 182).

Um breve destaque: a expansão da educação por meio da Instrução Pública estende-se ao contexto da América Latina do século XIX marcadamente controlada pelos recém-criados Estados latino-americanos. Apoiado em um discurso de corte positivista, conforme indica o estudo de Adriana Puiggrós (1994), tal movimento baseava-se em um liberalismo pedagógico de massa, que difundia a cultura moderna via promessa de transformação da população em cidadãos, produzindo, ao mesmo tempo, circuitos desiguais de educação. É nesse contexto que pela primeira vez usa-se de modo sistemático a expressão “educação popular”, conforme escreve Carlos Rodrigues Brandão (1994). Este autor, por sua vez, aborda o processo de expansão da educação reconhecendo uma perspectiva militante, que, segundo seu texto, soma iniciativas populares de educação escolar à experiências pioneiras de educação sindical e processos sistemáticos de formação de quadros militantes operários. Estas experiências, ainda seguindo pistas do autor, representaram um passo pioneiro no trabalho político de apropriação *pelo povo* do saber popular, e também do saber erudito, usado tradicionalmente para o

controle do povo. Elas sucederam e ocuparam trabalhos educativos e políticos anteriores. Tal reconhecimento contraria a memória do colonizador, que sugere a "educação popular" como a instauração de *algo novo* que emerge "sobre um campo vazio de ideias e práticas". O estudo de Brandão (1994) mostra-se fundamental para fazer valer, no contexto do processo de expansão da educação pública, a existência de agenciamentos internos à "educação dos setores populares". Contudo, como é possível ver no texto abaixo, tal movimento não escapa ao caráter controverso da promessa.

A atividade desenvolvida por intelectuais e educadores em nome da escola pública. Essa foi a luta em favor de uma democratização liberal da educação e dos modos de participação do cidadão na vida nacional, através da educação, através de acesso ao ensino escolar. Uma proposta associada à esperança de que a distribuição igualitária do saber erudito propicie uma correção na desigualdade de relações de trocas de bens e poder existentes nos outros setores da vida social (BRANDÃO, 1994, p. 28).

Uma breve reflexão sobre os caminhos percorridos até aqui indica que a controversa incorporação das camadas populares na escola passa fundamentalmente pela aceitação e pela recusa do reconhecimento desse grupo como integrantes efetivos da sociedade; se não submetidos como “estúpidos” em direção à “casta inteligente”, submeta-os então a uma espécie de ficção democrática. Será essa a concepção a ser assumida como "escolar"? Na contramão das aparências, o que há então como ideia de escola resume-se ao aprofundamento das desigualdades quando aparentemente se pensa em acesso e direitos sociais? Se cabe aqui um posicionamento de nossa defesa, diríamos que não. Esse é, certamente, o princípio dominante (sem saída) que a sociedade capitalista quer fazer acreditar. Mas sabemos que a escola - justamente por algum elemento que lhe é muito particular, provavelmente por uma certa consciência de que a sua utopia (de democracia e igualdade) é um exercício que não precisa esperar cem anos pra ser colocado em prática: ele pode acontecer agora -, transborda as limitações que lhe são impostas e, mesmo sob doma, produz algo que escapa a todas as ameaças, mantendo-se assim, em resistência, viva, no tempo.

No livro *Elogio da escola* (2017), o filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa trata a escola como uma “forma-pedagógica” que é “em si mesma” a materialização de uma crença utópica: essa que não promete um lugar a se chegar ou um objetivo a se alcançar (escola como projeto no futuro), mas que é, no presente, o ponto de partida do qual “cada um pode aprender tudo”.

O que a forma escolar faz (se funciona como escola!) é o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição do mundo) (LARROSA, 2017, p. 22, parênteses do autor).

Pensando com Larrosa (2017), Masschelein e Simons (2017) e Rancière (2005), destaca-se na escola uma dimensão que se renova no tempo; uma escola capaz de se reinventar, função de um elemento que lhe é imanente, que é muito potente e que constitui de forma bastante sólida um dos lados da sua problemática contradição: a oferta a todo e qualquer ser humano de, por meio da experiência escolar, “ser capaz de”. Essa potência, diferente da “promessa” da Instrução Pública, rejeita a predeterminação de qualquer destino e, ao mesmo tempo, torna possível a qualquer um a capacidade *de começar*. A igualdade deixa de ser promessa para ser ponto de partida. Esse é o exercício possível, atualizado por quem o vive. Ou seja, a experiência da igualdade como princípio - seja na sociedade grega, burguesa ou atual - é o dispositivo que atualiza e mantém viva essa dimensão muito particular da qual a escola é capaz. Parece que temos aí um ponto comum do “escolar”, que não é o hegemônico, mas age nas brechas, nas fissuras, naquilo que escapa ao quadro geral e dominante da *promessa*. Sob o olhar dos autores citados, é esse ponto comum (de suspensão das relações com o mundo produtivo) que faz com que uma escola seja uma escola, diferenciando-a, por exemplo, de outros ambientes de aprendizagem.

A escola, contudo, é atravessada por outras variadas defesas e concepções, que funcionam não necessariamente em contraposição, mas sempre como efeito da própria contradição que funda a escola: a igualdade como promessa. Seja para a manutenção ou para a reparação dessa contradição, tais defesas resultam em concepções de escola - ou “formas pedagógicas”, retomando aqui a expressão usada por Larrosa -, ou ainda em correntes educativas. São pensamentos dispersos em permanentes construções (educacionais), alinhados a transformações sociais e contextos históricos nos quais variáveis econômicas, filosóficas, políticas, artísticas e culturais agenciam processos tanto de adesão quanto de críticas a esse quadro controverso. São dimensões ativas (do escolar) que pertencem ao plano de forças imanentes ao caráter da expansão da Instrução Pública. Assim, seguindo a linha de raciocínio que esta tese busca desenvolver, pode-se dizer que cada uma dessas concepções constitui, ou são constituídas por, uma retórica escolar; e que tais concepções e pensamentos acionam, para

por em prática essas retóricas, a existência de um *éthos* educacional. Passemos então um breve olhar sobre algumas dessas principais concepções e pensamentos.

uma escola única

Um efeito expressivo da relação de forças interna ao contraditório plano de criação da escola se encontra no pensamento educacional desenvolvido pelo filósofo italiano Antônio Gramsci (1891 -1937), cuja bandeira de luta foi a formação dos proletários para a criação da hegemonia da classe trabalhadora. Gramsci (2004) defendeu uma escola gratuita, de qualidade, com base humanista e, sobretudo, para todos. “O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter” (GRAMSCI, 2010, p. 66).

O pensamento de Gramsci liga intimamente educação escolar à cultura, esta última compreendida no sentido ontológico da ação intelectual, ou seja, inerente a todo homem. Gramsci tinha consciência das diferenças de graus e categorias entre as pessoas, mas partia do princípio de que “todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18). Esse sujeito, que não é o catedrático ou o especialista, mas aquele age na vida prática dos espaços sociais, contribuindo para uma ordem de mundo destituída da estratificação social, é reconhecido como o “intelectual orgânico”. Assim, o pensamento de Gramsci sobre a cultura porta um teor filosófico e educacional que remete à formação da consciência e à reflexão do homem sobre sua própria existência.

Cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal. (GRAMSCI, 2010, p. 53).

Embora o pensamento de Gramsci apresente uma explícita intencionalidade de transformação social e ideal hegemônico, perspectiva que não confere com o pensamento desenvolvido por Jacques Rancière, a noção formulada por este autor sobre a "razão dos iguais" parece dialogar em alguma medida com o princípio gramsciano quando o autor francês se refere à "igualdade entre as inteligências" e compara o problema dos proletários ao

dos sábios e poderosos. Ele diz: "a igualdade não se concede, nem se reivindica, ela se pratica, ela se verifica. E os proletários não podiam verificá-la, senão reconhecendo a igualdade de inteligência de seus líderes e de seus adversários" (RANCIÈRE, 2005, p. 188).

É na esfera desse pensamento que Gramsci visualiza uma proposta de escolarização pensada para enfrentar vigorosamente a “promessa” concebida e oferecida pelo modelo hegemônico burguês de mundo. A necessidade de produção material da própria existência era um dos motivos que não só impedia o acesso de jovens das classes subalternas ao estudo da cultura, como também os impelia à inserção na educação profissional, motivados pelo ideal liberal da burguesia, já que este atendia (como promessa) a demandas mais imediatas de trabalho e produção material da própria existência, dando forma a um ciclo interminável de atraso e dependência. O jogo de forças entre a promessa da Instrução Pública e as reais possibilidades de transformação social do povo tem como efeito no pensamento de Gramsci a defesa de uma “escola desinteressada”.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A escola italiana vigente, calcada na organização do ensino do sistema capitalista, refletia a maneira como o Estado estava montado e como a classe dominante pretendia que a sociedade civil continuasse. A escola destinava determinados saberes à classe que regia o poder e outros à classe trabalhadora, estes restritos a ofícios, excluindo a abordagem de interesses próprios aos proletários. Isso leva Gramsci a elaboração da Escola Única, materialização maior do seu projeto educativo.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p. 40)

A relação entre desenvolvimento científico-técnico e a escola, evidentemente voltada ao desenvolvimento social (MANACORDA, 1992), confundiu muitos estudiosos e leitores

com a noção de escola politécnica. Conforme observa Silva (2010), “a escola unitária não visa a formação para o trabalho enquanto qualificação para o desempenho de uma função no mercado, como mero emprego, a noção de trabalho gramsciana é outra” (p. 201).

O trabalho de Gramsci expressa uma mediação original e exemplar sobre as divergências entre democracia burguesa e socialismo. As análises desenvolvidas por este autor sobre tais contradições e a indicação de uma solução plausível levou sua concepção educacional ao conhecimento do mundo inteiro, sendo válida ainda hoje em muitos debates, propostas e reflexões sobre o escolar. Compreendemos o trabalho de Gramsci como efeito das contradições do plano burguês. A proposta da escola unitária, evidentemente, não tem a pretensão de superar em um só golpe a estratificação social em classes, já que isso enreda fatores complexos para além do domínio da escola. As formulações de Gramsci são uma dimensão do escolar que se constrói como efeito do plano dominante, mas que também produz efeitos sobre esse plano, compondo, assim, permanentemente em disputa e negociação de sentidos, a complexa rede do *éthos* escolar.

A ideia de rede nos permite olhar para esse mapa sem nos obrigar a identificar uma única porta de entrada, sem buscar linearidade nessa narrativa, sem conceber relações fixas de causa e efeito. Ganha destaque, entretanto, nesse jogo de forças, múltiplas bifurcações engendradas por propostas educativas que se valem da escola (pública) para ganhar materialidade. Muitas delas são marcadamente ambíguas, mas dominantes em sua extensão, como por exemplo aquelas mais diretamente apropriadas pelo capital econômico; outras nem tão dominantes, como a proposta de Gramsci, mas de evidente profundidade, cujas pistas foram capazes de influenciar com vigor as análises e dinâmicas das lutas e movimentos populares urbanos na América Latina dos anos 1970 e 1980, incluindo o pensamento de Paulo Freire, quem afirmou explicitamente o interesse nessa direção: “para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco” (FREIRE, GADOTTI & GUIMARÃES, 1995, s/p.).

uma escola nova

No contexto das relações educação-sociedade, além da já mencionada presença do trabalho na instrução técnico-profissional - prática que se desloca do aprendizado junto aos adultos para esse espaço específico chamado “escola” -, também a descoberta da psicologia

infantil ou a “moderna descoberta da criança”²³ aparece como elemento fundamental nas práticas e nas reflexões da pedagogia moderna, disputando espaço no amplo movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do século XVIII e início do XIX na Europa e América Latina (MANACORDA, 1992).

Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: por isso que depois foram chamadas de “ativas”. São frequentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas (MANACORDA, 1992, p. 305).

A Escola Nova é um movimento que se contrapõe à escola tradicional, sua antecessora, se quisermos considerar aqui algum senso de linearidade. Trata-se de um movimento de revisão e crítica (CAVALHEIRO e TEIVE, 2013; MESQUITA, 2010) da pedagogia enraizada na já mencionada sociedade de classes escravista da Idade Antiga. Apesar de seu declínio no movimento renascentista e da relativa expansão promovida pela educação burguesa, traços da educação tradicional ainda sobrevivem nos dias atuais (GADOTTI, 2000).

Falar de Escola Nova não significa abordar um modelo único de escola, mas um conjunto de ideias que se pretendeu como virtuosa antítese do que vinha acontecendo na educação, cujos precursores mais citados remontam, no século XVIII, à Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), e no século XIX, à John Dewey (1859 - 1952)²⁴. Rousseau aparece nos escritos de diversos autores como o responsável por promover uma “revolução copernicana”: forma metafórica de expressar que a sua obra colocou a criança como o centro gravitacional dos programas e métodos educativos, em vez de elas orbitarem em torno deles.

²³ De acordo com OLIVEIRA (2013), Philippe Ariès localiza a descoberta da infância no século XIII, cuja evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Até por volta do século XII a infância não aparece representada na arte. É somente a partir dos séculos XVI e XVII que sinais mais significativos sobre a infância começam a se desenvolver. Ver ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Cabe aqui, contudo, uma ressalva importante: a perspectiva eurocêntrica do livro de Ariès remete a uma infância singular, que não contempla outras infâncias nesses mesmos séculos, como a dos povos ameríndios ou orientais.

²⁴ Fizeram parte do movimento da Escola Nova John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Maria Montessori (1870-1952), Ovídio Décroly (1871-1932), entre outros.

Os propósitos da Escola Nova merecem especial atenção no que toca as reformulações do seu pensamento na atualidade, esse que fundamenta, hoje, propostas educativas variadas, afetando o *éthos* da escola e nossos ideários, mesmo sem nos darmos conta. Não raro, propostas reparadoras caracterizadas pelo regime da “inovação escolar” apresentam seus planos para a (nova) escola, cujos elementos remetem à concepção escolanovista: “currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária, discursos sobre a liberdade do educando” etc. (CAVALHEIRO e TEIVE, 2013).

Trazer a criança para o centro do processo educativo, desenvolver atividades suscitadas pela necessidade *funcional* (necessidade de saber) das crianças e o retorno à natureza são precisamente, sob uma certa visão crítica, qualidades das quais o pensamento escolanovista mais se orgulha, e ao mesmo tempo o seu ponto mais frágil. Ainda que de forma incipiente, o estudo realizado por Mesquita (2010) indica o caráter problemático da postura da Escola Nova quando esta defende, por exemplo, uma educação “natural”, ou seja, sem nenhuma influência do adulto. Tendo em vista a perspectiva de que nossas necessidades são, todas elas, históricas - conforme postulado por Marx e Engels²⁵ -, o desenvolvimento da escola “ativa”, centrada na dinâmica entre “funcionalidade” da atividade e necessidade “natural” foi criticada por “deixar as crianças o máximo de tempo possível na infância” (p. 79), já que as necessidades não surgem descoladas da vida real das crianças.

Cabe aqui destacar, ainda que brevemente, que a perspectiva até então apresentada para a infância restringe-se a uma compreensão eurocêntrico-moderna, que não contempla, por exemplo, a infância quilombola ou vivida em aldeias. Pode-se dizer que a ampla difusão e adoção do pensamento eurocêntrico na América Latina tem como efeito o silenciamento dessas outras visões de mundo ou cosmovivências, impactando direta e violentamente a vida desses grupos sociais.

A crítica que atinge mais profundamente a Escola Nova reflete a apropriação desse projeto nas propostas do setor educação. Considerando o contexto do crescimento das sociedades e das economias no início do século XX, tido como um problema que provocou repetidas crises em nível mundial, Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), fundamentados na compreensão teórica foucaultiana de *biopoder*, ou governabilidade, problematizam a

²⁵ Ver: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

“bandeira de liberdade” da criança, acenada pela proposta escolanovista, afirmando que “após o anúncio da liberação das crianças das amarras da antiga pedagogia, inventaram-se novos constrangimentos, mais sofisticados, mais modernizados, que não deixavam de ser regulações e atos de poder” (p. 224).

É fato, como dizem esses dois autores, que o movimento escolanovista em suas origens encontrou eco em todos que se encontravam descontentes com a lógica escolar da época. Contudo, perdeu-se de vista que “respeitar a natureza da criança, fazer a transição do controle estatizado da sala de aula catequista para uma sala de aula onde se desenvolveriam projetos significava também governar a criança, embora com outra lógica” – a lógica da regulação (idem).

Foucault (2008) trata a "governamentalidade" como uma linha de força que conduz incessantemente para o predomínio desse tipo de poder, que se pode chamar “governo”, no sentido de soberania, disciplina; uma linha de força provida ao mesmo tempo de uma série de aparelhos e saberes específicos para tal poder. Em suas palavras:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Seguindo os passos de Foucault, a crítica de Dussel e Caruso (2003) fornece pistas para a uma análise mais ampla da escolarização e seu funcionamento, sobretudo em contextos mais recentes, pensados no âmbito da expansão global²⁶. Nessa esfera, destacam-se atualizações do movimento da escola nova no Brasil. Vale lembrar que o fortalecimento do pensamento escolanovista no Brasil se deu com vigor no início do século XX, época em que foi criado o já mencionado Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), resultado da

²⁶ Para um aprofundamento do termo, ver Ramires (2003): Sobre a expansão Global da Educação, este autor diz o seguinte: "Para serem levados a sério como um Estado-nação, os países tinham que expandir a escolaridade ou, pelo menos, abraçar a expansão educacional como uma meta nacional [...] Parte do problema era que os atores e seus interesses e objetivos não eram problematizados dentro da tradição realista incorporada nessas perspectivas. Ou seja, as raízes culturais de suas identidades e objetivos foram ignoradas [...] os estudos sobre a formação do Estado-nação também revelaram tendências comuns em alguns domínios importantes que incluem a expansão dos poderes constitucionais do Estado e dos direitos dos cidadãos, a padronização dos objetivos do Estado-nação e o aumento do escopo de burocracias estaduais. O isomorfismo educacional andou de mãos dadas com o isomorfismo do estado-nação. O estado-nação ideal se comprometeu com a educação para a construção da nação. Esse ideal cultural mundial estava ancorado na própria sociedade mundial, ou seja, nas organizações e associações mundiais e regionais, que serviam como portadoras e locais de articulação da cultura mundial" (RAMÍREZ, 2003, p. 241, 242 e 243, tradução nossa).

aproximação entre educadores escolanovistas e os "homens de cinema" da época (críticos, diretores e produtores de filmes)²⁷, e onde foram definidas sólidas bases para o pensamento que aproxima cinema (documentário) e educação.

A relação entre o INCE e o movimento da escola nova produz efeitos até hoje em certas lógicas da produção audiovisual escolar. Em um dos filmes que integra o referido conjunto de filmes abordado neste capítulo, é possível observar o ideário que conjuga as instruções do INCE com as atualizações da escola nova. Trata-se de um filme de animação, com dois minutos e dezessete segundos, intitulado *Uma escola como a sua e a minha* (2014). O filme reproduz a estética de uma publicidade antiga, com imagens (desenhos) em preto e branco, além de música instrumental que remete aos musicais da era de ouro do cinema. Nele, é possível observar elementos que conferem com o "modelo tradicional" de filme educativo (REZENDE e STRUCHINER, 2009). A mensagem é direta e fechada, dispensando complementações posteriores à exibição; as sequências apresentam um desencadeamento lógico e dinâmico; e sua realização recorre ao uso da narração em *off*. Trata-se de um filme feito por alunos, cuja intenção é conscientizar sobre a importância da leitura na escola. Nas primeiras imagens a escola é apresentada como um lugar chato e entediante - para tal, o filme recorre a letreiros que reforçam em texto o que é dito na locução. A virada acontece com a proposta de uma educação *motivadora*, com ideias que remetem às pedagogias escolanovistas ou pedagogias ativas: espontaneidade, jogo, convocação para trabalhos investigativos de campo e laboratórios. Tais atividades, nomeadas "mão na massa", devem assumir o lugar das atividades teóricas, entre outras. Nesse filme, muito bem feito do ponto de vista técnico, a recorrência às instruções voltadas ao modelo educativo aparecem como regras do jogo: eficiência e exatidão do conteúdo se fazem presentes. A eficiência é pensada por meio da sua própria fatura. Apesar da estética antiga, o filme é feito por jovens alunos, fato que pressupõe

²⁷ Entre os que faziam parte deste grupo, encontramos Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Francisco Venâncio Filho (1894-1946), Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), Jonathas Serrano (1885-1944), Edgar Roquette-Pinto (1884-1954) e Cecília Meireles (1901 - 1964), que defendeu e escreveu sobre cinema na escola em suas crônicas. Junto com eles havia também homens vinculados à prática cinematográfica, como Joaquim Canuto Mendes de Almeida (1906-1990), Roberto Assunção de Araújo e Adhemar Gonzaga (1901-1978) (CATELLI, 2010, p. 607).

Nesse contexto, vale destacar o livro *Cinema e Educação* (1930), escrito pelos educadores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho. Para maiores detalhes ver: SERRANO, J.; VENANCIO FILHO, F. . *Cinema e Educação*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de SP, 1930 (Conforme citado em GENEROSO, F. A serviço do cinema: história e cultura política nas revistas *A scena muda* e *Cinearte* na década de 1930. Dissertação. Universidade Federal Fluminense - UFF, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2016).

uma comunicação mais eficiente com os demais estudantes. A exatidão do conteúdo é presente na forma como a mensagem é passada, com segurança e sem dubiedades, remetendo a conteúdos preparados por especialistas, ideário das "promessas de melhoria do ensino" que pautaram as primeiras aproximações entre a tecnologia do filme e a escola (idem). Voltaremos ao INCE em outros momentos deste estudo, sobretudo porque os vínculos entre o pensamento difundido por esta instituição e a retórica dominante da escola são potentes no âmbito da relação entre cinema e educação. Por enquanto seguiremos com o desenvolvimento de reflexões mais gerais sobre os efeitos da promessa da Instrução Pública.

uma escola eficaz

No texto *Para uma Análise das Instituições Escolares*, o professor e pesquisador António Nóvoa (1995) reafirma "a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem" (NÓVOA, 1995, p. 15). Segundo este autor, foi a partir de uma investigação no campo das Ciências da Educação que se buscou, à época, escapar da perspectiva tradicional que privilegiava ora o nível micro da sala de aula ora o nível macro do sistema educativo. É nesse contexto que emerge uma sociologia das *organizações escolares*, optando por um nível *mezzo* de compreensão e de intervenção.

A constituição de uma territorialidade espacial e cultural das escolas ganha centralidade no referido contexto, acentuando o jogo interno e também externo dos atores educativos, em vez uma ação determinada por perspectivas "técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*" (NÓVOA, 1995, p. 16). Trata-se de uma abordagem do movimento de renovação científica e de mudança da política educacional, que passa pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. Contudo, como observa o próprio autor, tal renovação foi vista com desconfiança e resistência pelo meio pedagógico. Questionamentos de cunho humanista recusavam, no campo educacional, a presença de categorias de análise e de ação importadas do mundo corporativo. Outros questionamentos voltavam-se contra a adesão a uma perspectiva tecnocrática e de esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação.

Buscando entender a produção histórica da escola moderna a partir de um universo não muito distante do analisado por Nóvoa, Inés Dussel (2014) analisa os conceitos de "gramática da escolarização", "forma escolar" e "cultura escolar", dentre outros conceitos

voltados à especificidade da educação e da sua persistência no tempo e no espaço. O estudo parte da compreensão de que esses conceitos também são usados no trato da "expansão global da escolarização" e da adoção de "estruturas e visões semelhantes" para a configuração da escola, em um processo que coincide com o de ocidentalização e do colonialismo (p. 252).

Ao rever o conceito de cultura escolar, Dussel (2014) observa que esse conceito foi identificado com a “cultura organizacional da escolarização” por uma das mais importantes e populares abordagens sobre o tema. A autora cita a revisão de pesquisa feita por Jon Prosser (1999) como referência fundamental para compreender como nas décadas de 1960 e 1970 a tradição anglo-americana começou a pensar a dimensão cultural do ensino como forma de analisar a organização dessas instituições²⁸. Sabe-se que os estudos culturais ajudaram com a disseminação do conceito. Contudo, Dussel ressalta que o interesse no *clima organizacional das instituições* escolares ganhou força com a evolução da pesquisa sobre a “eficiência da escola”, no final da década de 1970. Citando Jon Prosser, a autora diz que:

a eficiência da escola e a melhoria da pesquisa da escola alegaram que a *atmosfera* geral ou *étos* de uma instituição tiveram um grande impacto sobre o ensino e a aprendizagem [...] Jon Prosser diz que “no início de 1980, os termos *étos* da escola, *clima*, *cultura*, *atmosfera* e *tom* eram onipresentes” (Prosser, 1999, p. 3, citado por Dussel, 2014, p. 259).

Na análise realizada por Nóvoa (1995), o interesse na perspectiva organizacional da instituição escolar é apontado como consequência da evolução das ideias sobre educação. O autor ressalta que esse interesse não decorre somente de uma reivindicação política ou ideológica, tampouco de uma necessidade técnica ou administrativa, mas também de questões científicas e pedagógicas. A escola é tomada como o centro a partir do qual as variadas dimensões do ato educativo são integradas e analisadas. Sabe-se que essa é uma perspectiva que pode estimular o papel crítico e reflexivo da escola, mas não é difícil perceber, dada a característica controversa (da promessa) da Instrução Pública, que a transposição efetiva desse pensamento para o campo prático (das políticas públicas) exige (imperativamente) adaptações e/ou desvios.

A evolução do “movimento das escolas eficazes”, desde o final dos anos 1960, foi determinante para o reconhecimento do estabelecimento de ensino como um novo objecto científico. Ainda com Nóvoa (1995) vamos encontrar estudos e revisões bibliográficas

²⁸ Ver: PROSSER, Jon (1999) The Evolution of School Culture Research, in J. Prosser (Ed.) *School Culture*. London: Sage. [http:// dx.doi.org/4135/9781446219362.nl](http://dx.doi.org/4135/9781446219362.nl)

desenvolvidos nos anos de 1980²⁹ apontados como importantes referências para a análise das instituições escolares. A evolução do referido movimento é apresentada em cinco fases, dentre as quais destacamos a quinta. Esta nos pareceu justificar mais explicitamente as desconfianças e resistências acenadas pelo meio pedagógico, além de refletir também o mencionado fenômeno da expansão global (da escolarização). A quinta fase corresponde ao momento atual e recebe o título de “excelência” (da especificidade do processo educativo)³⁰. A tarefa assumida como uma das principais nesta fase é “o trabalho de pensar o trabalho”³¹.

Embora a quinta fase procure assumir atitudes críticas e uma dimensão cultural, conforme mostra o estudo, arriscamos dizer que a associação do discurso da excelência da escola às ideias do mercado é uma perspectiva que coincide com uma certa compreensão da educação regular atual. Nesta, uma perspectiva funcionalista da escola é assumida como sinônimo da ideia do escolar, determinando, sob essa via, propostas, práticas e sentidos que reforçam os propósitos de uma retórica definitiva para o modelo de escola atual. Privilegia-se aí a adesão a toda e qualquer noção de um destino predeterminado; invoca-se aí uma predestinação natural por meio do “mito do talento”; entende-se aí a escola como uma “instituição prestadora de serviço” para o avanço da aprendizagem. É nesse sentido que arriscamos dizer que a ideia de “excelência” da escola, mesmo assumindo atitudes críticas, continua importando do mercado imagens correspondentes à “prestação de serviço aos clientes”, “maior produtividade e eficiência”, “programação orçamental”, “nichos de qualidade”, “avaliação por objetivos”, “gestão estratégica” etc.

A construção de uma retórica definitiva para a escola pode significar a ação estratégica de sua doma, o governo irrevogável de seu caráter democrático - retomando aqui o já mencionado estudo de Jan Masschelein e Maarten Simons (2017). Vimos com eles, com Gramsci e outros autores que a associação da escola ao mercado de trabalho é um referencial recorrente na história da educação, seja por aqueles que defendem ou por aqueles que criticam essa perspectiva. Como nos mostram os autores belgas, a ideia da “alienação”, vinculada à retórica escola-mercado (de trabalho), é manifesta em frequentes ataques à escola. Não raro

²⁹ Trata-se de uma revisão bibliográfica feita por Thomas Good e Jere Brophy (1986) e de notas de síntese feitas por Jean-Louis Derouet (1987)

³⁰ A saber, as fases anteriores são: 1a fase: identificação (do problema); 2a fase: descrição (da instituição escolar); 3a fase: intervenção (na instituição); 4a fase: contextualização (em redes mais amplas); 5a fase: Excelência (da especificidade do processo educativo). (NÓVOA, 1995, p. 22).

³¹ Nóvoa se refere ao trabalho de MINTZBERG, Henri. Structure in *Fives: Design Effective Organisations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1983.

ouvimos: “as matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente. Os temas são “artificiais”; a escola não prepara os alunos para a “vida real”” (p. 13, aspas dos autores).

A premissa de que a educação deve ter ligações claras com o mundo tal como experienciado pelo jovem justifica acusações de que a escola é “uma ilha que não faz nada”, ou seja, é um ambiente capaz de alienar os jovens de si mesmos e do entorno social. Assim, o discurso de alienação da escola faz aparecer uma retórica performática como receita para a reparação dessa “falta”: para *(des)alienar a escola*, ou seja, para transformar o “tempo livre ou não destinado” em “tempo produtivo ou destinado”, prescreve-se a “inovação” como o mais eficaz diagnóstico de revitalização do ambiente escolar, reafirmando com essa palavra a existência do que autores belgas descrevem como “sintoma de uma escola excelente” (idem. p. 125).

O cruzamento da reflexão científica com a inovação educacional aparece na análise feita por Nóvoa (1995) como um dos aspectos mais interessantes e críticos do movimento das escolas eficazes, já que o seu “futuro teórico” decide-se na “abertura” das investigações aos espaços de participação, em vez da adesão a modelos exteriores. O funcionamento de uma organização escolar “eficaz” é descrita como “fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (p. 25). Em síntese, evoca-se uma abordagem que contempla a co-responsabilização dos diferentes atores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando espaços de participação e dispositivos de cooperação ao nível local, a partir dos quais privilegiam-se modelos políticos e simbólicos em detrimento de modelos estruturais. Tal abordagem insere nas regras desse jogo uma expressão bastante recorrente nos últimos tempos: “práticas de autonomia”.

Autonomia é uma palavra frequente nos discursos ligados à escola e à educação. Tão frequente que assume muitas vezes uma fórmula desgastada ou mesmo esvaziada de sentidos. É preciso atenção aos agenciamentos dados à palavra autonomia, visto que a adoção de uma fórmula genérica para o termo tende a afastar as possibilidades de interrogação, tornando os discursos educacionais esvaziados (ou preenchidos) de sentidos que, por trás das aparências, só servem para velar o caráter da “promessa” (inalcançável) da Instrução Pública.

Voltando à Masschelein e Simons (2017), observa-se que muitos dos ataques que a escola sofre na atualidade tem origem na obstinada crença que a própria escola mantém na sua

capacidade de autonomia, liberdade e poder pedagógico - ações que garantiriam, supostamente, oportunidades iguais. Porém, é preciso considerar que na prática essas ações são corrompidas: a escola (ou o modelo da Instrução Pública) não cumpre com o prometido. Em sentido mais grave, se utiliza desse discurso para prometer igualdade, levando à intensificação dos ataques e à defesa da predestinação como forma de controle e eficácia.

O que pode estar por trás desses ataques, segundo argumentação destes últimos autores, é que as tentativas de corrupção e cooptação, ou seja, a força que impede a autonomia da escola - essa que faz parte da contradição de seu próprio projeto criador - ocorre “justamente para *domar* o potencial distinto e radical que é exclusivo do escolar em si mesmo” (idem. p. 15, itálico dos autores). O tensionamento entre autonomia e heteronomia expressam aqui a figura de um *Ouroboros* genealógico da escola.

Desde a sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. E essa expropriação radical, ou “tornar público”, é difícil de ser tolerada por todos os que procuram proteger a *propriedade* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 15).

Nunca é demais lembrar que o modelo de escola atual se consolida numa sociedade (capitalista, burguesa), cujo funcionamento baseia-se na ideia de propriedade. Pode não ser também excessivo lembrar que o significado contrário da palavra autonomia é subordinação, dependência, obediência; e que estas últimas palavras ligam-se intimamente às primeiras (propriedade, posse etc.). A ideia de *autonomia* está no centro dos discursos mais atuais da educação (inovadora), discursos voltados para uma dada “eficácia” e “excelência” da escola; mas, sobretudo, está também, seguindo as reflexões dos mencionados autores belgas, no centro do conceito da escola como tal, esse que a diferencia de um “ambiente de aprendizagem” (eficaz e excelente).

Em certa medida, os autores aos quais nos remetemos nesta seção indicam caminhos distintos para pensar a escola. Sabemos que tais perspectivas não esgotam a rede das argumentações mais atuais sobre o escolar, mas estimulam reflexões sobre as abordagens (diríamos, em tensão) apresentadas por cada caminho. Contudo, cabe também notar que há semelhanças potentes entre os caminhos percorridos por esses autores: ambos duelam contra a desigualdade social e a favor da justiça. Assim, pode-se inferir que o ponto de distinção entre

tais pensamentos situa-se precisamente na forma como cada um deles se relaciona com o caráter da *promessa da Instrução Pública*. Sob essa visão, entende-se que enquanto uma perspectiva se nega aos *votos*, a outra nutre-se justamente de uma espécie de crença na obtenção das graças prometidas. Independente das distintas direções observadas, uma outra semelhança se faz presente, conferindo a ambas perspectivas uma certa dificuldade na tradução (efetiva) desses pensamentos para o campo das políticas públicas educacionais (tomando em consideração aqui especialmente a realidade brasileira).

O pensamento mais voltado aos ideais da funcionalidade³² estaria hoje expresso numa compreensão da escola como *locus* produtor de um certo propósito estimulador da aprendizagem, desenvolvedor de talentos, restaurador da aprendizagem baseada na realização, no domínio de habilidades, na transmissão de valores etc. Tais propósitos exigem e introduzem estruturas de qualificação para a composição da organização escolar, a qual é verificada a partir da produção de resultados. Trata-se de um processo de produção (de autonomia?) que converte potência em competência. Sim, estamos falando de escolas; ou melhor, de um certo modelo de tecnologia escolar. Seria possível identificar nesse modelo alguma semelhança com a lógica e a organização do mercado e das corporações?

Masschelein e Simons (2017) dizem que a dimensão tecnológica escolar - que inclui desde o edifício da escola, carteiras, quadros-negros e canetas, aos exames e lousas-digitais - “objetivam um espécie de disciplina para focar a atenção do jovem sobre a sua tarefa ou coisa específica. Alcançar esse foco é a pedra de toque de uma técnica escolar eficaz” (p. 122). A tecnologização é, portanto, conforme advertem esses autores, uma outra tática para *domar* a escola, cujos critérios para um “bom professor” e uma “boa escola” passam a ser situados na própria técnica e na “otimização” do seu desempenho. Este raciocínio trata a eficiência e a eficácia da educação como uma das principais formas de *domar* a escola. Dito de outra

³² A escola, e com ela a geração mais jovem, se matricula no projeto social de maximizar a empregabilidade na medida em que se permite ser seduzida para reformular seus objetivos e currículo em termos de competências/qualificações. O conceito de “competência empregável” combina, assim, os termos sociológicos de reprodução, integração e legitimidade: as competências garantem a integração na sociedade, reproduzem aquela sociedade e legitimam a ordem existente. Vale a pena ressaltar novamente aqui que essa visão não é muito adotada pelos estrategistas políticos míopes que olham através de uma lente econômica estreita, mas é advogada pelos estrategistas políticos perspicazes que olham através de uma ampla lente sociológica – e uma estrutura funcionalista. Parece que os estrategistas políticos se tornaram sociólogos; eles comprimem a relação funcional entre a educação e a sociedade numa “aprendizagem-competência- qualificação-empregabilidade”, vínculo e esperança para uma reação em cadeia. Em termos políticos, ressuscitam uma velha história científica. Essa forma de politização da escola resume-se a uma radicalização da função de socialização da educação, o que é problemático em vários aspectos (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p.112-113).

maneira, transforma a *autonomia* da escola em “promessa” (autonomia aqui se traduz em assumir a igualdade como o ponto de partida e não como algo a ser alcançado).

Eficácia implica que o objetivo de uma técnica – e também da escola, do professor e do aluno – é fixo e que a ênfase recai, portanto, em encontrar os recursos adequados para cumprir essa meta estabelecida. O foco na eficiência significa identificar a forma adequada de alocação de recursos (por exemplo, em termos de carga de trabalho ou custo), dado o objetivo pretendido. Uma vez que o foco foi definido sobre a eficácia e eficiência, o objetivo se torna fixado e o chicote da domaçoão pode, assim, tomar medidas enérgicas sobre os recursos e todos os outros fatores que estão no caminho da eficácia e da eficiência. A domaçoão é conseguida fazendo-se do objetivo fixado o critério para determinar os recursos apropriados e o uso adequado desses recursos (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 122)

Cabe explicitar que os autores belgas não dizem, com isso, que os métodos de trabalho escolares não apresentam nenhuma eficácia ou não são orientados por objetivos; tampouco desconsideram o que pode ser a eficácia desses trabalhos para a escola. O que eles colocam em jogo e, particularmente, interessa aos objetivos desta tese, é que a lógica da eficácia retira da escola e dos professores a possibilidade de tentar coisas novas. Essa afirmação nos parece muito cara diante de um estudo que busca refletir a produção de filmes em escolas. Mais que isso. Essa afirmação nos é cara quando buscamos investigar a produção de filmes em escolas e, como dito, observamos muita repetição e pouca invenção nos filmes produzidos. A defesa de Masschelein e Simons (2017) consiste em que os métodos de trabalho devam ser experimentados e testados, implicando que professores, estudantes e as metas estabelecidas sejam parte dos experimentos. Não se trata, contudo, da testagem de protótipos da relação “recurso-objetivo”, pois nessa via a definição do que se procura já está estabelecida. Esse método serviria somente para aumentar a eficácia e a eficiência daquilo que se decidiu previamente alcançar. Sob a concepção defendida, o que se busca é o atrevimento de trazer-se a si mesmo para a condição em que não se sabe o que faz e nem como faz, de forma a não saber exatamente o que é que se procura, abrindo-se, assim, ao inesperado; tentando outras possibilidades, lidando de maneira diferente com os elementos que estão em jogo (MASSCHELEIN e SIMONS).

Seguindo pistas da análise apresentada por Nóvoa (1995), acessamos o que seria o “retrato de uma escola eficaz”. O esboço feito por este autor baseia-se no trabalho de outros autores³³ e apresenta um quadro que inclui princípios de autonomia, *éthos*, identidade,

³³ Nóvoa baseia-se nos estudos de (Purkey e Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins e Holly, 1988),

imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projeto etc. Isso ocorre em um momento em que há uma inclinação para pensar as organizações como *culturas*; em que o campo das *estruturas organizacionais* separa-se do campo da *cultura organizacional* e um viés antropológico é aí assumido, integrando aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica. Esse conceito, nomeado *cultura organizacional*, é adotado então pela área da educação na *década de 1970* sob várias utilizações.

a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente [...] no caso das escolas, estas dimensões definem campos teóricos, muitas vezes ocupados ainda pela administração central, que tendem progressivamente a passar para a esfera local e do estabelecimento de ensino (NOVOA, 1995, p.29).

Sabemos que o pensamento que combate mais declaradamente o caráter da promessa na Instrução Pública, defendido pelos autores belgas, por Jacques Rancière, Jorge Larrosa e outros, toma forma preponderantemente na ordem de uma filosofia ou atitude voltadas para o enfrentamento dos modelos hegemônicos da educação, uma vez que é ele próprio quem inibe (ou doma) a tradução dessa filosofia para o campo prático da escola. Por mais paradoxal que possa parecer, essa filosofia ou atitude, em vez de uma contraposição radical ao modelo dominante, nos convida a ver, ante a distinção que buscamos fazer entre ela e a evolução das instituições escolares apresentada por Nóvoa, que o desenvolvimento dessas instituições não responde racionalmente por uma adesão aos propósitos da “promessa”, mas os têm, inevitavelmente, na base de suas ações. Nesse contexto, produzem-se afiliações e não-afiliações de toda ordem; críticas, negociações, consenso e dissenso. Tudo interno à lógica da promessa. Nóvoa parece ser prova disso. E com ele outros tantos autores que lutam por uma educação pública e igualitária. Talvez por isso tenhamos reconhecido também pontos potentes de aproximação entre as duas perspectivas. Mas há também os interesses corporativos do regime burguês, da economia de mercado. Esse é o ponto. A vertente hegemônica toma forma a partir de uma composição resultante do processo de modernização da educação. Dela faz parte todo o pensamento educacional crítico e não crítico que se isenta ao enfrentamento da "instrução pública" a partir de uma certa exterioridade. Resolvê-la por dentro é, como diria Rancière, adiar a promessa. Trata-se, portanto, de uma luta travada não entre opostos, mas no interior de um mesmo processo, em constante tensionamento; um embate consagrado não de fora, mas a partir dos propósitos da modernidade, cujos argumentos e defesas (para o bem ou

para o mal) subsomem inevitavelmente à essa lógica, naturalizando-a, assim, como experiência universal (da educação).

A promessa é, portanto, tomada pelo pensamento hegemônico como o dispositivo a partir do qual é possível (re)presentar (inesgotavelmente) novos contornos para um “novo tipo de saber” escolar. A promessa oferece e encobre, ao mesmo tempo, “potencialidades heurísticas” e as organizações escolares aparecem aí definidas por esse “novo saber”. Dele emerge uma espécie de inteligência (dita imanente e autônoma) das escolas na relação com o meio social, que retroalimenta toda essa engrenagem. O que fica de fora, contudo, é o dado mesmo da sua gênese: as bases epistemológicas que fundam esse “novo saber” não são colocadas em interrogação, mas naturalizadas como saber universal. A lógica moderna (da promessa) não é posta em questão. O caráter contraditório que funda a escola não é tensionado. E, antes que sejamos acusados injustamente, isso não significa defender a construção de um olhar neutro que estaria fora do jogo, mas, ao contrário, incluir no jogo os elementos (inclusive os olhares) que fazem o jogo existir.

o caráter DOMINANTE

Vimos, com base no que foi escrito até aqui, que o sentido mais estrito que se convencionou chamar de *éthos* vincula-se aos predicados de um orador. Vimos também, em conformidade com os estudos apresentados, que a palavra orador pode assumir um sentido amplo na esfera das variadas noções de *éthos*, referindo-se, assim, à expressões não só orais, como também escritas, individuais ou coletivas e institucionais. Nesse contexto, o conceito de *éthos*, que remonta à cultura grega antiga e às reflexões acerca da argumentação, mantém-se ativo, persistindo no que Galinari (2009) cogita ser uma “Arte geral da influência”, expressa no domínio dos variados discursos sociais e servindo de base, entre outras áreas, para a Linguística contemporânea, principalmente no âmbito das pesquisas que trabalham com Análise do Discurso.

A seção anterior não esgota, mas expressa algumas definições e pensamentos desenvolvidos por várias correntes teóricas e políticas acerca da ideia de escola, tanto na atualidade quanto em épocas passadas. Como visto, algo que se refere diretamente ao caráter da instituição escolar permanece como ponto de ligação entre essas variadas definições. Isso não significa dizer que haja uma unidade na noção atribuída ao caráter da escola, mas que ele,

o caráter, é um elemento que entra em jogo fundamentalmente como objeto de “persuasão” das definições e pensamentos feitos. Aqui, referimos-nos ao termo "caráter" tal como usado por Aristóteles (2005), para quem “quase se poderia dizer que o caráter é o principal meio de persuasão” (livro 1, cap.2, pg. 96).

Seguindo pistas de Olivier Reboul (2004), vamos encontrar uma definição que diz que “o *éthos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança” (p. 48). Assim, persuadir/convencer, constitui-se, através do *éthos*, um dos mecanismos centrais da atividade retórica. Isso significa reconhecer que o *caráter* “escola” (o seu *éthos*) tem mais potência (de persuasão) que raciocínios mais elaborados, caracterizados em argumentações centradas no *logos*.

Sabe-se que do ponto de vista do cinema, como campo teórico, um filme será sempre um filme. Ou seja, não existe o filme *escolar*. Filme é filme. Contudo, do ponto de vista da educação, é possível dizer que um filme produzido em escola será sempre visto sob a moldura escolar. Haverá sempre uma persuasão condescendente ligada ao *éthos escola* - a ativação de um “mundo ético”, conforme fala Maingueneau (2008) - que inibirá, em nome desse *caráter* que se supõe escolar, o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados na direção do cinema (produzido em escolas) como campo teórico outro. Não se trata, supomos, de uma atitude racional, consciente, pensada pela escola em direção ao cinema, mas de um efeito do *éthos* escolar sobre a prática de cinema que ocorre em espaços escolares. A “escola” é em si o argumento (ou o que se compreende como escola). Diante do seu “bom *éthos*”, ou seja, diante do caráter *escola*, a demonstração de um *logos* rigoroso (cinematográfico) deixa de ser uma necessidade, porque perde espaço para as qualidades da condição persuasiva. Essa é a ideia que está no centro da “relação argumentativa” - usando a expressão de Galinari (2009).

Ao observarmos mais de perto o conjunto de filmes abordado neste capítulo, é possível verificar que grande parte deles são envolvidos (ou blindados) por uma espécie de retórica que desvia o nosso olhar das imagens (essas que deveriam ser o coração da interface cinema-educação) para fazer valer aquilo que podemos chamar *caráter educativo* dessas práticas (aceitando aqui essa estranha separação didática, como se a imagem não portasse em si mesma uma pedagogia). O caráter educativo dos filmes (assim separado de uma pedagogia intrínseca às imagens) é uma forma-pedagógica amplamente apoiada no caráter *escola*, como

retórica. Por isso sobrepõe-se aos argumentos do *logos*, conforme dito pelos autores acima, mesmo nos casos em que a *relação argumentativa* busca contemplar os dois campos (cinema e educação), como é o caso das formulações em torno da "pedagogia das imagens" - Anita Leandro (2001), ao refletir sobre a pedagogia das imagens, diz que “se ela existe, deve encontrar-se necessariamente no interior da obra e não no discurso externo ou na intenção pedagógica de quem dela se apropria” (p. 32). Em boa parte dos filmes em questão, o *caráter educativo* mostra-se marcadamente presente, sobrepondo-se a um *logos* cinematográfico. Nestes filmes, mesmo quando a *relação argumentativa* assume a forma crítica (seja sobre o mundo ou sobre a escola), tais enunciados parecem circunscrever-se sempre a um mesmo discurso, educacional, sem transbordá-lo.

Conforme mostra Galinari (2012), a apreensão teórica dessa vasta engrenagem "comunicativo-argumentativa", da qual faz parte o *éthos*, se dá por um conjunto de "variáveis conceituais". Isso significa dizer que o *éthos* vincula-se a uma “moldura sócio-histórica” e a certas “circunstâncias de produção do discurso” que selecionam os gêneros discursivos a partir dos quais ele (o *éthos*) emerge: Galinari afirma que o *éthos* emerge sempre no interior de um “gênero discursivo”. Tentemos então entender esta trama com base em alguns exemplos: um filme, uma apresentação num seminário, um artigo acadêmico etc. são entendidos como *gêneros discursivos*. Por moldura sócio-histórica pode-se entender certos enquadramentos, tais como a ideia de escola, de cinema, de pedagogia ou mesmo a própria interface cinema-educação, como campo de estudos. E por circunstâncias de produção pode-se entender um festival de cinema, uma atividade escolar, o tema de um festival de vídeos ou mesmo a situação atual que vivemos com a pandemia da Covid-19. O *éthos* faz parte dessa ampla engrenagem. Juntamente com o *logos* e o *pathos*, ele gera as já citadas modalidades de adesão (a teses, a ações ou comportamentos e a emoções). Em síntese, a ideia é *fazer-criar*, *fazer-fazer* e *fazer-sentir* pelos predicados da fonte enunciativa (a escola é a fonte enunciativa). Ou seja, seguindo esse pensamento podemos dizer que é a autoridade, o caráter e o status (da escola) que passam a funcionar como “garantias simbólicas” para o sucesso da adesão (idem, p. 52-53).

Tomemos em seguida essas elaborações a partir de alguns exemplos, mais precisamente dois conjuntos de filmes produzidos em contextos escolares públicos. O primeiro agrega filmes inscritos no Festival Imagens EMdiálogo (2014) e o segundo agrega filmes inscritos na Mostra

Educação (2018), atividade que integra o Festival de Cinema de Ouro Preto - CINEOP. Tivemos a esses arquivos por decorrência da nossa participação na coordenação do Festival Imagens e na curadoria da Mostra Educação. Cabe ressaltar que, mesmo sob os vínculos firmados com os dois eventos, não participamos da seleção dos filmes em nenhum dos dois casos - para essa atividade foram designadas comissões específicas à época da inscrição dos filmes nos festivais. Assim, nas subseções seguintes, abordaremos esse material, com base no referencial até aqui estudado, a fim de encontrar pistas dos processos desses filmes. Os filmes abordados encontram-se disponíveis para o leitor em:

www.youtube.com/channel/UCWJ9b0n2xTwCdyRJxTmdfMw.

-

Em 2014, o Festival Nacional de Vídeos IMAGENS EMdiálogo (forma reduzida para o nome Imagens do Ensino Médio em Diálogo)³⁴ recebeu a inscrição de cento e cinquenta e um filmes, vindos de setenta e cinco cidades e 17 Estados das cinco regiões brasileiras³⁵. Ao assistirmos os filmes, fizemos anotações livres, que aos poucos foram ganhando sentido em nosso *caderno de campo*³⁶.

Retomando aqui as pistas de Galinari (2009; 2012), podemos tomar a escola (instituição obrigatória para a inscrição dos filmes no Imagens) como uma "moldura sócio-histórica" que dá forma ao *éthos* dos filmes desse festival. No caso específico desses filmes, devemos estender essa moldura ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)³⁷, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2009, e também às variadas pedagogias desenvolvidas pelas faculdades de educação das universidades parceiras do Portal

³⁴ No ano de 2014 foi realizada a terceira e última edição do Festival Nacional de Vídeos IMAGENS EMdiálogo. O festival foi uma realização do Portal do Ensino Médio EMdiálogo, coordenado pelo Grupo de Pesquisa Observatório Jovem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). O Imagens foi pensado para fomentar a produção audiovisual de estudantes da rede pública nacional de ensino médio, como um canal de comunicação para o diálogo sobre o direito à escola pública de qualidade. O funcionamento do festival era totalmente *online*, uma experiência pioneira no cenário *web*, da qual fizemos parte como coordenação e colaboração na criação e no desenvolvimento. Nos seus três anos de existência, o festival triplicou o número de filmes inscritos (PEREIRA, 2017).

³⁵ Segundo informações do *Google Analytics*, durante as duas semanas de Festival, o Portal EMdiálogo recebeu mais de 34 mil acessos, sendo 23 mil acessos feitos por novos usuários.

³⁶ "Há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações [...] para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução" BARROS e KASTRUP, 2015, p. 69-70)

³⁷ Para maiores detalhes, ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-ProEMI2013-novo-pdf&Itemid=30192>.

EMdiálogo, que participaram ativamente na difusão do festival em seus estados³⁸. A rede de universidades parceiras tinha por objetivo aproximar a universidade das escolas associadas à política pública do ProEMI, por meio do desenvolvimento de uma série de atividades voltadas para professores e estudantes no contra-turno escolar, dentre elas a produção audiovisual. Vale destacar que nem todos os filmes inscritos no festival foram realizados em escolas associadas ao ProEMI. Esta não era uma obrigatoriedade.

Ainda com Galinari é possível abordar o referido conjunto de filmes a partir das "circunstâncias de produção do discurso". Neste caso é relevante destacar o tema proposto pelo festival para a criação dos filmes, "Uma escola sem muros", além das próprias características do festival e dos contextos nos quais cada escola e estudante estavam inscritos. Do ponto de vista das características do festival, havia uma clara intenção de trazer estudantes (e professores) para o debate sobre o direito à escola pública por meio do compartilhamento de experiências e saberes entre os grupos envolvidos. Nesse sentido, uma das ações pensadas foi a autonomização dos agenciamentos feitos por estudantes. Alunos e alunas podiam inscrever seus filmes no festival em nome das suas escolas, sem a obrigação necessária de solicitar autorização à direção ou a professores. No caso dos filmes premiados, também eram estudantes que decidiam qual professor ou professora seria convidado para acompanhá-los na viagem ao Rio de Janeiro³⁹.

Por fim, ainda com Galinari, tomamos como "gêneros discursivos" não somente os filmes, mas também as falas produzidas pelos estudantes e/ou professores realizadores nas apresentações presenciais, cerimônia de premiação, redes sociais, além das matérias e entrevistas publicadas sobre o trabalho dos estudantes. Em algumas cidades do interior do

³⁸ Uma rede composta por dez universidades federais, intermediada pelas faculdades de educação dessas universidades, campos o projeto *Portal EMDiálogo – Articulando rede de Universidades com o Ensino Médio Inovador*.

³⁹ Fora da web, o festival promovia uma 'dimensão presencial'. O festival premiava cinco filmes. Cada filme podia trazer dois estudantes e um professor acompanhante para o evento presencial, totalizando quinze pessoas. Além da cerimônia oficial de entrega do prêmio, estudantes e professores de várias partes do Brasil frequentavam por alguns dias a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, onde participavam do Encontro de Jovens Produtores de Audiovisual, também promovido pelo festival, além de outras atividades. No Encontro, os cinco grupos premiados trocavam experiências junto a outros cinco grupos de jovens realizadores convidados pelo festival, assistiam filmes e conversavam com profissionais de cinema.

Em 2014 foram convidados os seguintes grupos de realizadores para o Encontro: Agência Papa Goiaba, do município de São Gonçalo/RJ; Projeto Olho Vivo, do município de Niterói/RJ; Escola de Audiovisual Cinema Nosso, do município do Rio de Janeiro/RJ; Macacu Cine, do município de Cachoeiras de Macacú/RJ e Oi Kabum!/AIC, do município de Belo Horizonte/MG. Também fez parte da programação do Encontro a exibição do documentário "A Batalha do Passinho", com a presença do diretor Emílio Domingos e da professora e pesquisadora do Departamento de Estudos Culturais e Mídia PPCULT/UFF, Ana Lucia Enne. A sessão foi aberta a escolas públicas da região.

Brasil, a televisão local fez reportagens com o grupo de estudantes que viajaria ao Rio de Janeiro para receber um prêmio pelo filme produzido.

A ideia aqui não é avançar muito na direção desse levantamento que a categorização proposta por Galinari nos permite fazer. Uma análise aprofundada nesta etapa da escrita tese extrapolaria os limites do presente estudo. Nos interessa aqui refletir, em conformidade com o pensamento que vimos desenvolvendo neste capítulo, as possíveis conexões e efeitos que o *éthos* escolar produz sobre as práticas do cinema em escolas, apontados por esta tese como pistas do campo problemático estudado.

Assim, a "moldura sócio-histórica" e as "circunstâncias de produção do discurso" nas quais se inscrevem os filmes do festival Imagens são descritas aqui menos para conformar uma análise que para observar, nos filmes, com base no referencial citado, pistas de uma certa prevalência ou não de elementos que compõem uma retórica escolar. Como escapar, por exemplo, ao enquadramento (sócio-histórico) do ProEMI, que traz no próprio título a "inovação" como perspectiva de sucesso para o ensino médio?

Conforme escrevem Mônica Ribeiro da Silva e Vanessa Jakimiu (2017), o ProEMI caracteriza-se como inovador por conter em sua proposta "o diálogo com os sujeitos que estão efetivamente na escola", trazendo, para a estruturação de um "novo" currículo, demandas e proposições de professores e estudantes por meio da participação destes na elaboração do redesenho curricular. De acordo com as autoras, o diferencial do ProEMI em relação a outros programas educacionais está em considerar os sujeitos que fazem o Ensino Médio como coparticipante do seu próprio processo de formação, "rompendo com o adultocentrismo que centraliza as ações formativas e determina os conhecimentos considerados importantes" (p. 35). Um outro fator apontado pelas autoras como característico da inovação do Programa federal se refere à "organização de novos tempos e espaços tendo em vista um (re)ordenamento do conhecimento escolar", interligado à definição dos conhecimentos, práticas e relações entre os sujeitos. E por último, elas destacam um aspecto mais abrangente desse "novo ordenamento curricular", cuja base está no diálogo mais horizontal entre áreas, macrocampos e disciplinas, rompendo com a hierarquização entre saberes, disciplinas e áreas de conhecimentos.

Sublinhamos o discurso da *inovação* voltado ao ensino médio no caso específico acima não só por ele dirigir-se à etapa da educação compreendida pelo festival Imagens, mas

também e sobretudo pelas urgentes preocupações que esta fase do ensino regular demanda desde a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009⁴⁰ - quando foram ampliadas as etapas da educação básica e o tempo de escolaridade obrigatória no Brasil passou a compreender a faixa etária que vai dos quatro aos dezessete anos. Uma vez retirado esse dado particular, arriscamos dizer que as características apontadas como "inovadoras" para a reestruturação do ensino médio no parágrafo anterior estão presentes no discurso educacional desde o "movimento das escolas eficazes", nos anos de 1960, ou mesmo no contexto da chamada "expansão global da escolarização" (DUSSEL, 2014), conforme apontamos na seção anterior. Desse modo, mesmo ante as boas intenções apresentadas pelo ProEMI, é possível reafirmar também este como mais um programa que se constrói sobre as bases do caráter contraditório da promessa da Instrução Pública, sobretudo em um país como o Brasil, que não se pauta efetivamente por uma política pública educacional, mas por programas que servem mais como vitrines políticas de certos governos, aplicados sempre em uma parcela limitada do total de escolas da rede durante as gestões públicas, e que são imediatamente abandonados assim que tais gestões chegam ao fim.

A promessa de inovação do ProEMI - ou a sua "moldura sócio-histórica", retomando aqui a conversa com as categorias de Galinari (2009; 2012) -, parece afetar com vigor a produção dos filmes do Imagens, a ponto do Programa ser confundido com o tema do festival, assumindo explicitamente o protagonismo no título e no discurso de alguns filmes. Há filmes que mostram estudantes declaradamente insatisfeitos com as atividades do referido Programa e outros que fazem uma defesa do mesmo, reforçando nossas anotações sobre a persistência de um tipo de filme chamado "institucional". Este tipo de filme se destaca no contexto geral dos inscritos, constituindo um grupo de mais de trinta filmes, vinculados ou não ao ProEMI. São filmes anotados por nós como institucionais porque atuam como peça de propaganda de um determinado discurso da educação, da escola ou de alguma atividade nela desenvolvida. Não é necessário revelar pontualmente os filmes, mas o que estamos dizendo pode ser conferido nos trabalhos que apresentam como proposta filmica o registro audiovisual de atividades escolares, como dança típica, passeio, ação beneficente etc., sendo muitas dessas atividades decorrentes do próprio ProEMI. Boa parte desses filmes constroem-se com base em uma *mensagem moral*, geralmente colocada no final, recorrendo, para isso, ao uso de cartelas

⁴⁰ Para maiores detalhes, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

com texto escrito, que remetem ao "modelo tradicional" de filme educativo (REZENDE e STRUCHINER, 2009). Vale destacar que, em geral, filmes institucionais articulam imagens da realidade às suas narrativas para dar mais credibilidade à mensagem que querem passar. Tais filmes se utilizam de recursos próprios à tradição do cinema documentário, dando forma ao que o cineasta Eduardo Coutinho gostava (ironicamente) de chamar "documentário a favor". Trata-se de um "formato" ou "formatação" (SOULEZ, 2015)⁴¹ altamente utilizado pela publicidade, cujo objetivo é convencer/persuadir retoricamente sobre o "produto" em questão (neste caso, a escola ou o projeto nela desenvolvido). Para atingir tal meta, o "institucional" é um formato de filme que não porta crítica sobre o seu próprio objeto. Sua dimensão "criativa" volta-se para a "solução de problemas" em vez da "invenção de problemas", conforme vimos com Kastrup (2019). Esta é uma perspectiva que responde por quase vinte por cento do total de filmes participantes do festival. Com isso, pode-se dizer que perto de um quarto dos filmes do festival optaram por um modo de produção acrítico, difundindo um certo discurso educativo, acionando pouca tensão sobre o que é mostrado; dando a ver, de forma naturalizada, uma certa realidade educacional, reproduzida a partir da apropriação e repetição estética de modelos filmicos publicitários. Do ponto de vista da publicidade, é possível dizer que muitos deles são bem feitos e criativos. Do ponto de vista de um certo pensamento do documentário, é possível dizer que "a versão do mundo que eles nos propõem é acabada, descrição fechada" (COMOLLI, 2008, p.172). Tal observação não nega a importância da difusão de atividades escolares bem-sucedidas, seja em qual for a mídia ou formato, mas busca destacar neste percentual de filmes um certo *éthos* ou atitude imanente à regra-do-jogo publicitário, que mascara aspectos da realidade em favor de objetivos previamente pensados e definidos em relação ao que se quer dar a ver do mundo filmado. Assim, considerando que a proposta do festival estava centrada na convocação de estudantes e professores para um *diálogo* sobre o direito à escola pública de qualidade, nos colocamos diante das seguintes questões: podemos tomar esse percentual de filmes como uma resposta à convocação feita? Caso a resposta seja sim, é possível dizer que tudo vai bem para este conjunto de escolas públicas do Ensino Médio? Ou devemos entender que a fatura desses filmes produz-se sob o

⁴¹ As noções de "formato" e "formatação" são, segundo Guillaume Soulez (2015), largamente difundidas na atualidade para caracterizar não só peças publicitárias, mas também ficções, documentários e todas as peças audiovisuais veiculadas em pequenas e grandes telas, seja na web, telefones celulares ou outras. Estes termos, apropriados pelo público, derivam da crítica profissional feita pelo campo do documentário contra às limitações impostas pela televisão a este gênero.

efeito de um *éthos* escolar que não coloca em questão os atravessamentos que lhe são tacitamente impostos pelas regras de uma determinada retórica ou "formação discursiva"? Adentremos um pouco mais neste território.

-

Michel Foucault (2007) nomeia “formação discursiva” um sistema de relações que funciona como regra; uma espécie de “matriz de sentidos” que prescreve o que deve ou não ser dito numa determinada prática discursiva. É nesta perspectiva que podemos falar em discurso político, discurso pedagógico, discurso escolar ou cinematográfico, entre outros. Foucault vê o discurso como algo que ultrapassa a simples referência a “coisas”, ou seja, existe para além da mera utilização de letras, palavras, imagens etc. Para ele, o discurso não deve ser entendido como mera expressão de algo, mas definido como um conjunto de enunciados apoiados em uma “formação discursiva”.

Começamos esta seção falando de um ponto de ligação, uma espécie de unidade que costura os variados discursos educacionais descritos na seção anterior, supostamente definido pelo principal elemento da persuasão, o caráter (da escola), que funcionaria como "garantia simbólica" para o sucesso da adesão. Com Foucault (2007), somos levados a crer que os discursos são dotados de uma certa unidade, uma certa individualidade: discurso educacional, discurso escolar... Contudo, antes de tomarmos isso como um dado acabado, cabe retomar aqui o mesmo questionamento feito pelo autor: o que são essas unidades? “E que espécie de laços reconhecer validamente entre todos esses enunciados que formam, de um modo ao mesmo tempo familiar e insistente, uma massa enigmática?” (FOUCAULT, 2007, p.36).

Uma das hipóteses estudadas para responder a essas questões indica que tais conjuntos de enunciados se formam quando se referem a um mesmo e único objeto, por exemplo: os enunciados pertinentes à escola formariam um conjunto quando se referissem a um mesmo objeto: o aprendizado; os pertinentes ao cinema quando se referissem à imagem, filmes, e assim por diante. Entretanto, se entrarmos mais profundamente na questão, vamos perceber que individualizar um conjunto de enunciados e tentar estabelecer entre eles uma relação ao mesmo tempo descritível e constante é algo impossível, pois (tomando como exemplo a escola) o objeto a que eles se referem (no caso, o “aprendizado”) não se constitui de maneira definitiva, única. Seria, nesse sentido, o mesmo que dizer que as formulações de Antônio Nóvoa e Jan Masschelein pertencem à mesma ordem de discurso. Embora ambos constituam

em suas formulações um conjunto de enunciados que dizem respeito à escola, o objeto ao qual eles se referem, o aprendizado, não se constitui único, com o mesmo horizonte de objetividade.

Nesse sentido, podemos olhar para o grupo de filmes anotados como "filme institucional", e também para os outros grupos de filmes das nossas anotações, como 'conjuntos' justamente porque seus enunciados voltam-se a um mesmo objeto. No caso dos filmes institucionais, por exemplo, o princípio canônico e inquestionável que compõe a ideia de escola pode ser tomado como um objeto principal ao qual se referem, conduzindo-nos a anotação destacada desse grupo em nosso caderno. Contudo, Foucault nos ajuda a enxergar que mesmo um princípio canônico não se constitui único, porque as regras que o fazem ganhar existência em cada situação são heterogêneas.

Para Foucault os objetos não são constantes, únicos, mas dispersos. Para ele, por mais paradoxal que possa parecer, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consiste justamente em descrever a dispersão dos seus objetos, ou seja, na tentativa de constituir uma unidade válida para o discurso (institucional, escolar etc.) optou-se por entender que a unidade dos discursos não estaria na existência do objeto (princípio canônico, aprendizado etc.), mas no jogo das regras que tornam possível o seu aparecimento (FOUCAULT, 2007, p.37).

Não se trata, contudo, de trazer à luz os conflitos latentes ou qualquer tipo de suspeita ou coerência internos à estrutura desse jogo para tentar descrevê-lo, mas de estudar as suas "formas de repartição", de pesquisar se há algum tipo de regularidade, uma ordem em seu aparecimento: descrevê-lo a partir do que Foucault nomeia "sistemas de dispersão". Assim, para o autor, objetos e escolhas temáticas são, por exemplo, elementos dessa repartição que, uma vez submetidos ao jogo das regras que tornam possível o seu aparecimento, dão forma, por convenção, ao que ele denomina ser uma "formação discursiva". Nesse sentido, tais regras são vistas como "condições de existência" em uma dada repartição; e também de "coexistência, de manutenção, de modificação, descontinuidade, desaparecimento" (FOUCAULT, 2007, p. 43)

Embora seja praticamente impossível expor em síntese o conceito de discurso desenvolvido por Foucault, um esboço das relações entre os elementos básicos que compõem a sua teoria pode ser aqui ensaiado, na intenção de melhor situar as noções específicas que utilizamos quando nos referimos ao termo discurso.

Sendo assim, ante uma visão mais geral, podemos dizer que o discurso é algo relacionado a uma interação de forças que funciona em uma espécie de dispositivo mais amplo que controla, seleciona e organiza as práticas sociais, mas que é também e ao mesmo tempo por elas controlado, selecionado e organizado. Nesse sentido, uma noção que não pode deixar de ser mencionada é a que se refere às questões de poder na obra de Foucault. Sob essa perspectiva, os discursos aparecem como:

um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2007, p. 136 parênteses do autor).

As formulações de Michel Foucault para a análise do discurso são preciosas para afastar das anotações que fizemos qualquer tipo de interpretação que possa compreendê-las como um julgamento ou hierarquização dos filmes em questão. Seguindo pistas deste autor, podemos dizer que filmes institucionais não são mais ou menos problemáticos que os demais filmes abordados. São apenas distintos. Engendram, sob condições distintas, formas variadas de poder. Os elementos que dão forma, como objeto, a esses filmes e aos demais filmes abordados, são dispersos, mas são também coexistentes. Isso significa dizer que um elemento que apoia uma regra que faz aparecer um filme institucional pode em alguma medida apoiar uma regra que faz aparecer um filme pautado por uma outra retórica. Vai depender sempre dos outros elementos aos quais este se associa para jogar esse jogo. Assim, um filme nunca será *puramente* institucional. Esta será sempre uma dimensão (mais ou menos relevante) do seu discurso, entre outras relações de poder. Desse modo, o que se pode revelar como regra numa prática que se propõe à realização de um filme institucional em uma escola são os elementos que a publicidade convoca, inevitavelmente, para essa prática, os quais tendem a corresponder, considerando a especificidade do modelo em questão, a processos ligados mais diretamente à "criatividade" que à "criação", por exemplo.

Com Kastrup (2019)⁴², é possível fazer uma distinção cuidadosa entre esses dois termos: a noção de *criatividade* se difere da noção de *criação* porque a criatividade é considerada uma dimensão da inteligência. Isto é, a *criatividade* é entendida como um processo de solução de

⁴² ver vídeo: *Cartografias da Invenção* (2019). Abecedário produzido pelo CINEAD, com Virginia Kastrup. Disponível em: www.cinead.org

problemas, enquanto a *criação* inclui a "invenção de problemas". Segundo esta autora, a criação tem como característica, "talvez no seu ponto mais importante, incluir a experiência de problematização como parte do processo de conhecer e não como sendo alguma coisa que a gente pode abandonar ou esquecer em favor da solução do problema". Uma outra captura da ideia de *criação* apresentada pela autora - e que se faz muito presente nos variados discursos educacionais da atualidade, conforme vimos na crítica feita por Masschelein e Simons na seção anterior - refere-se ao conceito de "inovação", traduzido em muitos discursos com invenção. De acordo com Kastrup, a *inovação* se difere da *invenção* precisamente porque a inovação "está voltada para o produto e não para o processo". Este é precisamente o caso da publicidade. Em alguma medida, isso parece revelar também o quanto certos filmes produzidos em contextos educacionais podem estar sobredeterminados por regras (como essas da especificidade publicitária, por exemplo) sem que elas tenham sido colocadas em ex-posição, profanadas, questionadas.

No caso dos filmes do festival, e especialmente no caso desse conjunto de filmes que anotamos como institucionais, eles parecem estar sobredeterminados por elementos que, como regra, dão forma a discursos mais educativos que artísticos. Assim, com Foucault, afirmamos que a escolha pela produção de um filme publicitário pode não ser necessariamente mais ou menos problemática que outras escolhas em um contexto educacional, mas que ela porta relações de poder mais ou menos atuantes. O que pode ser problemático e parece pedir revisão no contexto em questão é o entendimento que toma esse modelo de filme *criativo* como sendo um trabalho de *criação*. Trazer à luz as regras do jogo jogado pode ser positivo para deslocar certos saberes acionados por estudantes e professores no âmbito da produção de filmes. Dar centralidade ao exercício de atenção voltado às regras que compõem cada jogo pedagógico (seja ou não para a fatura de um filme) mostra-se assim fundamental para tornar mais evidente os atravessamentos que uma determinada *formação discursiva* produz em uma prática, sobretudo aquelas que acionam (por facilidade, convenção ou mesmo desconhecimento de outras possibilidades) a *regra do jogo* mais geral, ou dominante, aceita como *a regra* que resolve todas as jogadas educacionais.

-

Voltando aos filmes do Festival Imagens, é possível afirmar que setenta e cinco deles foram produzidos especialmente para o festival, ou seja, fazem referência direta ao tema

"Uma escola sem muros". Quarenta e dois remetem à esfera do que podemos chamar "tomada de consciência", isto é, filmes que apresentam explicitamente uma mensagem de conscientização ou motivacional, sendo vinte e três delas dirigidas textual ou verbalmente ao tema do festival.

O tema do festival parece ter acionado em estudantes e professores um comportamento altamente escolar, alinhado ao sentido mais hegemônico deste termo. No domínio de uma certa escola da atualidade, toda pergunta exige não só uma resposta, mas também e preferencialmente uma resposta "correta". A bipolaridade certo/errado, bom/ruim, sucesso/fracasso são constitutivas do pensamento escolar hegemônico. A ideia da escola como um lugar que acolhe a possibilidade do erro para que se possa "começar de novo" (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014; PENNAC, 2010⁴³; LARROSA, 2017) escapa às objetivações e predestinações do modelo hegemônico. Dos setenta e cinco filmes que respondem ao tema, são raríssimos os que colocam o trabalho com a imagem à frente de uma busca por respostas. O que em geral se observa são filmes preocupados em responder "corretamente" ao tema, como se houvesse uma ideia previamente definida sobre o que seria "uma escola sem muros". Tal agenciamento apresentado pelos filmes parece reforçar a seguinte lógica (escolar): aquele que apresentar a resposta certa ganha o prêmio. Assim, a presença de *respostas* ao final de cada filme tornou-se um recurso recorrente na maioria deles, quase sempre articulado ao uso do texto escrito, expondo uma espécie de *explicação moral da história* - ou de embrutecimento, como diria Rancière (2005); para quem "a explicação é obra da preguiça" (p. 123).

Em geral, os filmes oferecem poucas chances aos agenciamentos mais autônomos dos espectadores. É muito expressiva a quantidade de filmes que buscam em suas faturas uma espécie de "transmissão bancária" para mensagens prontas sobre a ideia de escola, ou de comportamentos *corretos* a serem praticados no espaço escolar. Mesmo os que se mostram mais abertos, colocando questões em vez de *pregações*, circunscrevem-se à formação discursiva que modela o pensamento dominante da escola, prevendo o que deve ou não ser dito em um filme "escolar".

Sabe-se que tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto em textos do próprio MEC são enfatizadas a consciência crítica, a reflexão e o debate, como métodos que

⁴³ Ver: PENNAC, D. *School Blues*. London: MacLehose Press, 2010.

visam aproximar estudantes de certas problemáticas como violência, saúde reprodutiva, drogas etc. (Brasil, 1998, p.67). Nesses textos, a escola é reconhecida como um lugar que, além de ter uma função pedagógica específica, tem uma função social e política voltada para a transformação da sociedade, razões que justificam ações para dar concretude a propostas voltadas a uma certa consciência si.

A "tomada de consciência", expressão que tomamos emprestado para nomear esse grupo significativo de quarenta e dois filmes, converteu-se, paradoxalmente, em uma atribuição funcionalista da escola, já que em vez de orientar processos efetivos de emancipação⁴⁴, costuma-se indicar formas *corretas* de atuação no mundo, excluindo do debate as nuances da complexa trama social que faz aparecer essas variadas atuações, bem como os julgamentos morais a elas associados.

Vistos sob uma outra ótica, os propósitos da tomada de consciência estariam inscritos no âmbito das formulações teóricas voltadas a uma consciência de si e de mundo, diferente dessas acionadas por práticas pedagógicas que buscam produzir ou transformar a experiência que as pessoas têm de si mesmas em algo predefinido. Do ponto de vista pedagógico, a idéia de uma consciência crítica nos remete a um tipo de ensino em que, segundo Jorge Larrosa (1994), o importante não é aprender algo "exterior", um corpo de conhecimentos dados, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do "educando" consigo mesmo (LARROSA, 1994, p. 36, grifos do autor). Sua tese é de que nessas práticas, se retirados os conteúdos concretos - os objetivos particulares que comumente se referem, por exemplo, a questões sobre *bullying*, drogas, violência etc. - para nos fixarmos apenas na forma como essa tomada de consciência é metodologicamente promovida, ou seja, no dispositivo pedagógico (no "como" da pedagogia), a similaridade entre as práticas será, segundo o autor, surpreendente.

Para chegar ao argumento exposto, Larrosa (1994) baseia-se numa perspectiva teórica de chave foucaultiana, para a qual "o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu. As "tecnologias do eu" foram definidas por Foucault como procedimentos e técnicas que:

⁴⁴ "Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade" (RANCIÈRE, 2005, p. 26).

permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (FOUCAULT, 1994, pg. 784).

A tese de Larrosa (1994) mostra que as possíveis (re)apresentações produzidas pelos jovens vão sempre se construir de acordo com o que a própria discussão estabelece ou, nas palavras de Foucault, de acordo com o próprio enunciado – que não é proposição, frase ou atos de linguagem, mas uma “função de existência que pertence, com exclusividade, aos signos” (FOUCAULT, 2007, pg. 98).

Em síntese, o que se busca discutir é que esse “sujeito individual”, que “desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas [...] não é algo que possa analisar-se independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas que ele se constitui no que é” (LARROSA, 1994, pg. 40).

Larrosa (1994) mostra que, uma vez aprendidos os princípios subjacentes e as regras dessa gramática educacional, constrói-se uma consciência de si, ou seja, sob um dispositivo de produção e regulação, aprende-se o que significa jogar, legitimamente, o jogo proposto pela forma-pedagógica.

Por um lado, a perspectiva em debate não nega que, a partir de tais práticas, estudantes possam efetivamente aprender que é possível mudar coisas em si mesmo para ser melhor; que as pessoas têm qualidades diferentes etc. Por outro lado, os próprios documentos oficiais da educação assumem que somente a objetividade informativa não basta para a adoção de práticas transformadoras, contrapondo-se, assim, à perspectiva assumida por boa parte dos filmes.

Pode-se dizer que o festival Imagens é uma forma-pedagógica, assim como o são outras Mostras e Festivais de Cinema e Educação. Contudo, diferente de outros festivais, a forma-pedagógica Imagens opera elementos da interface Cinema-Educação a partir de uma retórica totalmente educativa, vinculada a Universidades Federais, a um Programa Federal de Educação e à Secretaria de Educação Básica do MEC, além de todas as escolas de Ensino Médio envolvidas, reforçando laços de confiança na existência de um *caráter* institucional potente e inquestionável do que seria o escolar. Supomos que seja por efeito desse *éthos* dominante e definido, que grande parte dos filmes busca acertar *uma* resposta *correta* ao jogar esse jogo, recorrendo a formatos e formatações conhecidas do audiovisual, repetindo estéticas e apresentando soluções em vez de colocar problemas.

O segundo conjunto de filmes se refere à 13ª CINEOP (Mostra de Cinema de Ouro Preto), realizada em 2018. Neste ano, a mostra recebeu a inscrição de noventa e dois filmes produzidos em contexto escolar, dentre os quais sessenta e nove foram escolhidos por uma comissão de seleção especializada para participarem da Mostra Educação⁴⁵. Diferente do conjunto de filmes do Festival Imagens, os filmes da Mostra Educação não operam elementos da interface Cinema-Educação a partir de uma retórica exclusivamente educacional, mas de uma retórica mista, envolvendo educadores não só do campo Educação, mas também do campo Cinema. São filmes oriundos de escolas/instituições públicas de educação básica e de ensino não-formal.

Escolhemos esse conjunto de filmes com a intenção de pensar produções faturadas sob "molduras sócio-históricas" e "circunstâncias de produção do discurso" diferenciadas das que envolvem os filmes do Imagens. Destaca-se nesse novo conjunto de filmes uma forte presença da *ACF - Pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos* (cinematográficos), desenvolvida por Alain Bergala (2008), citada na seção *MAPA de cinema e educação*. Amparado pelas formulações teórico-metodológicas da ACF, este autor propôs uma série de exercícios que foram amplamente adotados por escolas e projetos de cinema e audiovisual no Brasil.

Os exercícios de Bergala inspiram educadores brasileiros à criação de novos exercícios, fundamentados no trabalho com fragmentos do fazer cinematográfico, e têm inspirado também revisões críticas que, conforme visto, invertem o jogo proposto pelo autor, fragmentando o próprio cinema em dispositivos múltiplos, voltados não mais à aprendizagem *do* cinema, mas a práticas de produção de imagens e sons.

A maior parte dos filmes que integram a Mostra Educação resultam de exercícios ligados principalmente a essas duas vertentes. São experimentações com cinema e experimentações com imagem e som. Há filmes que resultam mais diretamente de exercícios internos à composição formal e filmes que buscam habitar outras experiências sensíveis. Quanto aos primeiros, Adriana Fresquet (2013b) escreve o seguinte ao abordar a obra de Bergala:

⁴⁵ A Mostra Educação é uma sessão de exibição de filmes que integra a programação da CINEOP no contexto do Programa Cinema e Educação, iniciado em 2011 e formalizado com inserção de crédito dos filmes no catálogo do festival a partir de 2016. Para saber mais acesse: www.cineop.com.br.

aprendendo algumas noções das fases de pré-produção, produção e pós-produção, parâmetros de realização de roteiros, ou de elementos como a luz, o som, a cor etc., alguns professores transformam seu saber num verdadeiro *vade-mécum* da arte de fazer cinema, diminuindo quando não negando a experiência de iniciação numa arte (FRESQUET, 2013b)

Quanto aos segundos, pode-se dizer que buscam apoiar-se em uma maquinaria outra, voltada a percursos menos previsíveis; abertos a uma espécie de "reorganização das visibilidades" - se quisermos extrair desses filmes algo próximo da perspectiva foucaultiana que mostra o quão estamos presos a *uma forma* de ver. Afinal, foi por meio da filosofia deste autor que desenvolvemos uma visão que não tínhamos dos "dispositivos de poder", por exemplo, e com isso passamos a associar, ante as noções de um regime disciplinar, o formato de uma escola ao de uma prisão.

Assim, a Mostra Educação reúne uma quantidade expressiva de filmes que emergem de práticas inscritas nos estudos da interface cinema-educação. São projetos que assumem efetivamente questões e problemáticas desta interface em suas trajetórias. Pode-se dizer que em lugar de ter um Programa do MEC como "moldura sócio-histórica", como é o caso do ProEMI para o filmes do Imagens, os filmes da referida Mostra têm por "moldura" uma Rede de colaboração Latino-Americana, de caráter mais heterogêneo, nomeada Rede Kino (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual)⁴⁶. Assim, simplificando uma distinção entre os conjuntos de filmes que extraímos dos dois festivais mencionados, diríamos que os filmes do festival Imagens resultam de um saber mais empírico, arriscado por professores e estudantes, enquanto os filmes da Mostra Educação são mais fortemente atravessados por repertórios, saberes e questões mais consolidadas, tanto do campo educação quanto do campo cinema.

A Mostra Educação também propôs uma chamada para a inscrição dos filmes a partir de um tema. Sendo que este não era específico para a produção dos filmes, mas abrangente a todo o Programa Cinema e Educação da CineOP, incluindo a décima edição do Fórum da Rede Kino. O tema "Escola: memórias do futuro" fez uma homenagem à escola (pública) por meio de uma convocação que incorporou, pela primeira vez, a inscrição de filmes de professores e cineastas junto a filmes de estudantes. A inscrição organizou-se em torno das

⁴⁶ A Rede Kino existe desde 2009 e visa congrega professores, pesquisadores, produtores, estudantes e representantes de organizações do campo do cinema e do audiovisual para o compartilhamento de experiências no intuito de viabilizar ações conjuntas no campo Cinema e Educação. A Rede promove um Fórum anual desde 2009 para debate e reflexão sobre o audiovisual e a educação, sendo acolhido em 2010 pela CINEOP. Em 2018 o Fórum teve a sua décima edição. Para saber mais acesse: www.redekino.com.br.

letras do *abecedário*, inspirado no *Abecedário da Educação*, gravado com o professor e filósofo da educação Jorge Larrosa. A ideia consistiu na criação de filmes inspirados em verbetes/palavras escolhidas ou inventadas pelos participantes a partir de alguma letra do alfabeto, de forma a alocá-los neste que foi chamado *Abecedário Audiovisual da Escola* (título da sessão que abrigou os filmes inscritos).

Não fica evidente nos filmes, ao assisti-los, se eles foram produzidos em resposta ao tema. Tampouco eles expressam algo em torno do processo ligado à escolha do verbete/palavra para o abecedário, ou seja, não fica evidente se os filmes resultam da escolha de uma palavra para a sua fatura ou se a escolha da palavra se deu apenas para cumprir com a proposta da inscrição. O fato é que todos jogaram o jogo das palavras e inscreveram seus filmes em uma letra do alfabeto, fazendo, assim, funcionar o resultado previsto para a realização do mencionado abecedário. A palavra/letra era exigida no ato de inscrição dos filmes, cujo sistema *online* oferecia algumas como inspiração sob o seguinte texto: "use uma delas ou crie a sua!". Comparando as palavras sugeridas pelo sistema de inscrição com aquelas que alocam os filmes no abecedário, pode-se dizer que pouquíssimas palavras dentre as sugeridas pelo sistema foram usadas pelos participantes. Em contrapartida, quase todas as palavras usadas por eles repetem-se integralmente como título dos filmes (e vice-versa), ou são parte dos títulos. Somente oito filmes, dentre os sessenta e nove, explicitam uma resposta ao tema, sendo cinco deles inscritos por um mesmo projeto.

A forma como o tema foi endereçado aos contextos educacionais e a forma como a inscrição dos filmes foi feita fornecem pistas de uma certa abertura no trato com os participantes, escapando às circularidades mais comuns do *escolar*. Em outras palavras, a relação estabelecida entre a Mostra e os contextos educacionais não exigiu dos participantes a realização de uma "tarefa escolar", essa que seria imediatamente associada ao sistema bipolar *pergunta-resposta, certo-errado* etc. Embora nada estivesse livre de ser convertido em tarefa, ninguém efetivamente estava obrigado a produzir um filme (discurso) nem sobre o tema nem sobre um determinado verbete ou palavra. Esta não era propriamente a condição ou o critério para a seleção dos filmes. Não havia um passo-a-passo a ser seguido. Pode-se dizer que a Mostra, com base nessas medidas, substituiu o roteiro predestinado pelos *temas* por acontecimentos produzidos por *dispositivos*. Estas foram, em tese, algumas das principais "circunstâncias de produção do discurso" dos filmes. Vejamos o que elas fazem aparecer.

Nas anotações que fizemos, o termo "registro" aparece com frequência. Algo em torno de vinte por cento dos filmes apresentam essa característica. O termo "registro" se refere a um tipo de filme que apresenta imagens reais, mas de forma diferente dos "filmes institucionais". É possível dizer que ambos se associam em alguma medida ao documentário, já que sob um certo aspecto fazem parte da "espessura empiricamente reconhecível" do gênero em questão (RESENDE, 2013). Alguns destes, inclusive, nomeiam-se como *documentário* nas sinopses apresentadas. Os filmes anotados como "registro" voltam-se à filmagem de atividades realizadas nas escolas, como, por exemplo, crianças mexendo com tintas coloridas no pátio ou fazendo esculturas com areia. Entretanto, tais atividades não são filmadas pelos alunos, nem são aparentemente voltadas para a própria fatura destes filmes. Mesmo os filmes que registram atividades de experimentações com cinema, ou seja, crianças vendo filmes ou se relacionando com elementos da prática cinematográfica, também estes não resultam de atividades ligadas diretamente à sua fatura. São apenas registros de situações escolares. Por este motivo aparecem em nossas anotações como "registro" (documental).

Cabe destacar que, ante às anotações feitas, aparece seguidas vezes a observação "filme de professora". Uma anotação, a princípio, desprezenciosa, cujo objetivo era apenas evitar que nos perdêssemos ante o mapa que buscávamos desenhar a partir do visionamento dessa extensa quantidade de filmes. Foi no acompanhamento desse processo que esta anotação específica foi aparecendo, aos poucos, de forma surpreendente e recorrente. Uma observação que nos pareceu por demais positiva. Diríamos, uma espécie de encontro ou acontecimento que nos atravessou e sob o qual não tivemos domínio. Sim! Fomos tomados pela categoria "filme de professora". O encontro com esse conjunto de filmes tornou explícito o quão urgente professoras e professores precisam poder fazer experimentações, seja com cinema, seja com imagem e som. Sabemos, evidentemente, que professoras já fazem tais experimentações, mas o que a potência desse conjunto de filmes torna explícito é que tais experimentações, caracterizadas como investigações e estudos feitos pelas docentes para as próprias docentes, precisam habitar a escola não como um trabalho extra, mas como *trabalho docente*, assumido como formação heurística - algo que tem a ver com a potência da "artesanaria" - usando aqui uma definição dada pelo professor por Jorge Larrosa (2018) ao

ofício de professor⁴⁷. Ou seja, trata-se de um processo que precisa ser não só experimentado pelo professor, mas assumido e reconhecido como tal; um processo que, como sabemos, faz parte das vidas particulares de professoras ou professores, mas que precisa, antes de tudo, ser considerado como trabalho docente *da* escola.

Como dissemos, a Mostra, em 2018, pela primeira vez recebeu inscrições para o trabalho de professoras e cineastas junto ao trabalho dos alunos. É bem provável que esta "circunstância de produção" tenha encorajado o aparecimento de um maior número de filmes com o perfil descrito acima (filme de professora). Contudo, o "discurso" produzido por esta "circunstância" não acompanha com a mesma coragem a abertura que ela oferece. Tais professoras ou educadoras ou educadores não se assumem nas sinopses dos filmes como realizadores. A tal "formação discursiva" que pré-domina o *éthos* escolar parece ressurgir aí com um certo vigor, esterilizando a riqueza desse gesto docente em favor da manutenção de uma certa retórica hegemônica da escola, que hierarquiza as relações por meio do acionamento do *pathos* e recorre à criança como recurso principal para uma maior adesão ao *caráter* da forma-pedagógica em questão. A criança é colocada no centro do trabalho. Porém, desconfiamos que ninguém é mais importante que ninguém numa escola. Todos são atores de uma mesma rede, em horizontalidade, justo porque se retirado um deles a escola deixa de existir. Então fazemos aqui uma questão: se não pela força de uma *regra* dominante, por qual outro motivo esse posicionamento se traduz ainda de forma tão opaca nas práticas? Em vez de se autonear realizador ou mesmo cineasta nas sinopses dos filmes e nos debates após as exposições, professoras e professores deslocam o foco das atenções para uma espécie de "preocupação com o interesse das crianças". Não seria também a centralidade da professora em uma prática com cinema importante para toda a escola, inclusive para as crianças? Ao retirarem-se de cena, professora e professores reforçam o paradigma da centralidade da criança no ambiente escolar, gesto que remete, em certa medida, aos aspectos mais frágeis da tradição escolanovista (MESQUITA, 2010).

⁴⁷ Ao abordar o ofício do professor, Larrosa (2018) diz que o ofício, "ainda que remeta à uma artesanaria: à materialidade do trabalho, à tradição em que e escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, a sua presença corporal, remete também a esse velho jeito de fazer as coisas bem. [...] E remete à maestria, ao ser professor, as maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso. [...] E isso da artesanaria, do modo artesão de encarar o ofício, se converteu em algo já anacrônico e obsoleto numa época em que a universidade concebe seu próprio funcionamento ao modo industrial ou pós-industrial. [...] me reconheço nisso da indistinção entre o que se faz e o que se é; nisso de que o ofício de professor não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados mas com ser "de verdade" (seja isso o que seja); o que incorpora uma série de hábitos que constroem um *éthos*, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver" (LARROSA e RECHIA, 2018, p. 319)

Uma pista que nos conduziu às anotações mencionadas e reforçou as ideias acima descritas foi dada justamente pelos filmes realizados não *por* professoras, mas *com* professoras, e que se inventam na articulação das próprias crianças com a fatura das imagens. São talvez os filmes mais lindos e mais inventivos que assistimos no conjunto da Mostra Educação. Dois momentos preciosos. Em um deles, nas primeiras imagens, há o que estamos chamando de registro: vê-se crianças muito pequenas experimentando jogos-ópticos⁴⁸ em uma atividade escolar voltada à experimentações com o cinema. Trata-se de um pequeno registro audiovisual feito por alguma professora, que documenta a atividade dos alunos e monta (edita) essas imagens com falas (em *off*) das crianças sobre a atividade realizada. Ou seja: um filme (documentário) *da* professora/realizadora/cineasta. Interessa-nos, contudo, o que vem depois. Na montagem, um *corte* é feito do conjunto de imagens que compõem a primeira parte para o que supomos ser o pátio da escola, onde o que se vê é um céu azul, parte de um telhado no canto do quadro e a lua. Em síntese, a câmera filma o céu. Tudo indica que são as próprias crianças que estão filmando. Ouve-se, em *off*, as vozes das crianças. Elas comentam a imagem: "a lua tá muito pequena! Olha lá! Igual pipa!". E repetem: "igual pipa!"; "tá muito pequenininha"; "nossa senhora!". A imagem vai sumindo até ficar tudo preto, e o filme termina. De forma bastante arbitrária, poderíamos dizer que a segunda parte isoladamente já seria suficiente para haver filme. Mas o que está em jogo não é precisamente isso. Interessamos pensar o quanto este simples momento de relação das crianças com a imagem traz para este filme o que pode ser elaborado como potência de criação ou invenção (KASTRUP, 2004b). Não se trata do registro de uma atividade, mas verdadeiramente de uma atividade que coloca em jogo, como regra, o trabalho *com* a imagem, com a fatura do filme. Este é um caso em que a imagem imprime em si seu processo de fatura. Um caso em que a atenção volta-se efetivamente para a imagem. Trata-se de um filme cuja forma é indissociável de seu processo de realização, como tão bem descreve Clarisse Alvarenga (2017) ao abordar a noção de "cinema-processo". Uma experiência que, em tensão com o real, descarta modelos e padrões narrativos que a definiriam previamente, para colocar em lugar disso a "invenção de problemas". No filme "Descobertas" (2017) - este foi o título dado -, ao problematizarem a diferença entre a imagem real da lua e a imagem da lua na câmera, as crianças acionam um

⁴⁸ Jogos ópticos são dispositivos usados em atividades que retomam as origens do cinema. Eles reproduzem instrumentos criados por volta do século XIX, geralmente voltados para investigações sobre a "persistência retiniana", isto é, o princípio de ilusão que a nossa visão experimenta em relação às imagens em movimento: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/03/jogos_opticos.pdf

certo modo de colocar o problema do conhecimento, fazendo aparecer a "potência que a cognição tem de diferir de si mesma", e de produzir, com isso, invenção (KASTRUP, 2019).

No Abecedário intitulado Cartografias da Invenção (2019), produzido pelo CINEAD⁴⁹, Virginia Kastrup aborda a ideia da invenção como um modo de colocar o problema da cognição. Em vez de ser tomada como um processo cognitivo especial dentre outros como a linguagem, a percepção, a memória e a aprendizagem, o que a invenção faz, ao colocar o problema do conhecimento, é permitir que se fale de uma percepção inventiva, de uma memória e uma aprendizagem inventivas. A invenção é um desdobramento desses processos. Ela seria, assim, conforme definição da autora, uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma. Esse princípio de diferenciação, que é a cognição inventiva, está, portanto, nos variados processos da criança, do jovem e do adulto, desde a mais simples aprendizagem até os mais complexos procedimentos da pesquisa acadêmica.

Outro momento precioso que também exprime um processo de relação entre crianças e a fatura de imagens é visto no filme Gira-luz, Gira-fitas (2018). Embora o primeiro filme tenha sido produzido em uma escola de Minas Gerais e este último em uma escola de São Paulo, é curioso observar que os dois se constroem sob uma estrutura semelhante. Novamente vê-se, em um primeiro momento, uma atividade escolar voltada para experimentações com o cinema. A câmera, operada por uma professora, registra esse evento. Em um segundo momento vê-se parte de um gira-gira (brinquedo de *playground* infantil) filmado por uma criança de cinco anos. O brinquedo gira com uma certa velocidade, movimentando fitas coloridas que foram amarradas a ele, provavelmente pelas próprias crianças. A câmera enquadra parte desse objeto que, ao girar, produz um certo efeito na imagem, misturando as cores. O som é direto, ou seja, ouvimos o áudio do momento da filmagem. Enquanto isso, as crianças comentam: "oh, que legal"; "Nossa! Tá ficando maneiro!". Uma delas diz: "eu não to vendo a fita". A outra responde: "É por causa que tá girando".

⁴⁹ www.cinead.org



IMAGEM DO FILME "GIRA-LUZ, GIRA-FITAS" (2018)

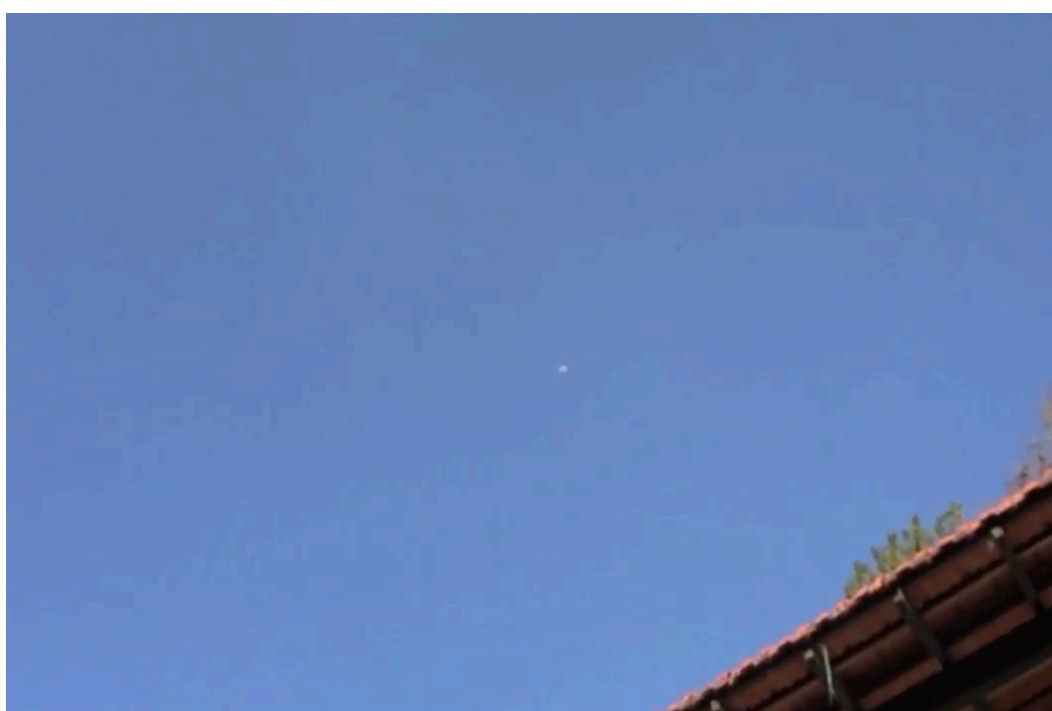


IMAGEM DO FILME "DESCOBERTAS" (2017)

As imagens dos dois filmes, isoladas da parte "documental", são formas-pedagógicas que arriscam um saber indefinido. Sem previsibilidade e sem garantias. Em vez de uma

pedagogia rica, que teria um saber a ser transmitido, pratica-se o que se pode chamar de uma pedagogia pobre, operada a partir de uma limitação de meios auto-exercida, voltada não para um futuro predestinado, mas para uma atenção ao presente. O exercício praticado tem como base a "presença no presente". As crianças elaboram ali, no ato da filmagem, um pensamento sobre a imagem. E é na relação com a fatura da imagem que se obtém *filme*: nem antes, nem depois. Contudo, filmar crianças comentando imagens não é propriamente uma receita para a obtenção de filmes inventivos. O que nos convoca à atenção e aparece como regra é uma espécie de *interesse comum* pela imagem - ou uma "necessidade", como diria Deleuze (1999). Segundo este autor, o ato de criação não é dado pelo prazer, mas por uma necessidade.

Supomos que quanto menos determinantes são os enunciados (das práticas de produção de filmes), mais atenção é dada ao mundo e mais chances o mundo tem de dizer sobre si. Em um certo sentido, é isso que as imagens desses dois filmes nos mostram. Elas falam de uma abertura ao mundo. Em vez de atenderem a previsibilidades impostas por roteiros, as imagens emergem de acontecimentos, livres da *necessidade* de representações. São imagens-acontecimento, acionadas por um "dispositivo": roteiros operam na previsibilidade, dispositivos produzem acontecimentos. A noção de dispositivo pode ser compreendida como:

um procedimento produtor, ativo, criador – de realidades, imagens, mundos, sensações, percepções que não pré-existiam a ele.[...] Não é, em absoluto, algo que se dá em todo filme de forma semelhante, estrutural ao cinema como um todo, mas criado a cada obra, imanente, contingente às circunstâncias de filmagem, e submetido às pressões do real (LINS, 2007, s/p.).

Nos casos em questão, as duas imagens são acionados por dispositivos semelhantes: crianças filmando livremente. Contudo, o que salva essas imagens como filme, como imagem-filme, não é propriamente o dispositivo ou simplesmente o que ele produz, mas uma certa atenção que é dedicada às imagens quando elas, por si próprias, menos pressionadas pelos enunciados, nos dizem alguma coisa, fora da ordem da previsibilidade. Os dispositivos, eles próprios, nem sempre funcionam. O risco será sempre a sua potência. Dispositivos "são formas frágeis, que não garantem a existência de um filme nem a sua qualidade, mas é um começo, o único possível" (LINS, 2004, p.102).

Fora os raros momentos em que algo escapa à ordem dominante, pode-se dizer que em quase todos os filmes assistidos, incluindo os que acabamos de abordar, a necessidade de

representar modelos pré-existentes entra em jogo como a ordem explicadora da qual não se pode abrir mão quando se faz um trabalho em uma "escola". Vista em sua totalidade, a estrutura que inclui o registro da atividade escolar na primeira parte desses dois filmes, explica, certo modo, a existência da segunda parte. Em outras palavras, observa-se que mesmo quando algo fora do regime das explicações é produzido - seja por acaso ou não -, a "moldura" *escolar* sempre dará um jeito de justificar - para não dizer explicar - o que é *aquilo inexplicável* que se produziu na escola.

A experimentação com dispositivos (de produção de imagem e som) é uma prática que em certa medida desarticula a lógica do controle e da previsibilidade que constituem uma certa retórica *escolar*, mas (nesses contextos) só o faz temporariamente. Embora o "dispositivo" seja um agenciamento que não oferece pistas na direção de modelos, uma vez passado o "acontecimento", a imagem que emergiu desse estado-devir é imediatamente ancorada em formas prefixadas (considerando a retórica hegemônica da escola), seja para explicar a sua existência, seja para justificar o gesto (nada escolar) que a criou. Esta é uma forma de relação com a imagem que cede aos regimes recognitivos e que, ao fazer isso, adere ao *éthos* escolar mais conhecido, esse que aparece como *a* regra, confirmando a prevalência de um certo modelo (escolar?) sobre as imagens aí produzidas.

É preciso ressaltar, contudo, que a escola não deve ser entendida como um elemento isolado e autônomo em relação à história. Ela não tem (em si) o poder de formatar unilateralmente práticas educacionais. Como visto nas seções anteriores, a escola é efeito dos propósitos da própria sociedade, das políticas públicas educacionais, expressando desejos e expectativas que têm origem nos variados sujeitos sociais (e vice-versa). Nesse sentido, é preciso avançar de forma menos dogmática na territorialidade aqui estudada e contemplar ambiguidades, mesmo ante processos dominantes. Um alerta feito por Adriana Fresquet (2013a) nos ajuda com esse pensamento quando a autora se refere à escola, e também ao cinema, como elementos que precisam ser contemplados o tempo todo entre a crença e a dúvida. Seja ou não pelo viés da retórica dominante, é preciso duvidar e sempre colocar em suspeita também esses domínios, antes de tomá-los como definidos.

Uma primeira dúvida poderia recair sobre o próprio cinema, como algo absoluto, cuja bondade, em si mesma, daria conta dos conteúdos escolares e das atividades necessárias como fórmula de resolução dos problemas contemporâneos da educação básica. Uma segunda dúvida tensionaria a escola como aquele espaço ideal, onde o fazer arte possa, de fato,

transgredir, questionar a ordem dos modelos educativos vigentes que tantas vezes abafam projetos e os desejos dos seus participantes (FRESQUET, 2013a, p. 25).

Retomando o conjunto de filmes, uma proposta de dispositivo que se destaca dentre as utilizadas pelos participantes da Mostra é o "filme-haikai". Apenas dois filmes usam essa proposta. Este é um dado que pode ser sintomático da relação estabelecida com a imagem em contextos escolares, sobretudo se considerarmos a proposta desse dispositivo frente às necessidades da *explicação* geralmente exigidas nesses contextos. Com o filme-haikai, imagens heterogêneas são aproximadas e, ao entrarem em relação, produzem, conforme diz Rancière (2012), por oposição, uma outra ordem de continuidade e de mistério. Trata-se de um dispositivo que não produz imagem para ilustrar ou exemplificar o que dizem os textos; seu procedimento de filmagem renuncia ao uso do som. O filme-haikai, ao mesmo tempo que parece operar em um regime de sensações, afastando-se dos modelos representacionais voltados à *repetição estética*, ele convoca à escrita e à leitura - elementos, em princípio, pertencentes a uma tradição da educação; ele faz referência a Serguei Eisenstein - remetendo à história do cinema mundial. O filme-haikai não conduz a ações na direção da aprendizagem de uma certa linguagem *do* cinema. Vejamos o que diz a proposta de realização deste dispositivo⁵⁰:

1. Pesquisar a forma haikai em grupo ou individualmente, descobrindo seus autores e as diferentes formas de criação a partir dessa estrutura;
2. Escolher ou escrever um poema;
3. Produzir três planos, cada um associado a um verso/linha do haikai. Os planos devem ser feitos sem som — de preferência fixos —, montados em ordem, os quais não precisam ilustrar ou exemplificar o que diz o haikai, mas trabalhar com sensações
4. Inserir uma cartela com o poema escrito na tela após o último plano

obs.: o mesmo exercício pode ser feito com fotografias.

(adaptação de proposta sugerida pelo cineasta italiano Claudio Pazienza).

O filme-haikai é um dispositivo que não abandona a história do cinema nem os cânones da educação, mas, ao mesmo tempo, não se detém em seus aspectos e usos dominantes. Ele coloca sobre a mesa outras formas de escrita que, por sua vez, vão ajudar a escrever, inevitavelmente, outras histórias no âmbito das relações que se podem estabelecer com a produção de imagem e som, vislumbrando - em acordo com o que diz Ismail Xavier

⁵⁰ "O haikai é uma forma poética, originariamente japonesa, formada por 17 sílabas, que chega ao cinema através do cineasta russo Serguei Eisenstein (1898-1948). Eisenstein se apropria dessa montagem para refletir sobre a concisão do cinema e a sua possibilidade de exprimir conceitos e ideias através de uma alta "qualidade emocional" (Cadernos do Inventar). Download em: <http://www.inventarcomadiferença.com.br>

(2003) ao tratar do gesto inaugural do cinema - "um universo de expressão sem precedente, destinado a provocar uma ruptura na esfera da representação" (p. 37).

Segundo Deleuze (1985), foi Eisenstein quem substituiu a montagem paralela de Griffith⁵¹ por uma montagem de oposições, nomeada "montagem de saltos". A escrita de um poema haikai, somente pela estranheza que provoca em relação à escrita ocidental, já conduz à entrada em um outro domínio de sensibilidades. Imprimir em imagens a experiência dessa escrita, por meio da montagem (aproximação) de três planos, é ir além, é dar a ver, no âmbito educacional, a existência de outros mundos.

Contudo, pode-se dizer que no contexto da Mostra, também os dois filmes construídos com base no dispositivo filme-haikai dão pistas de uma certa necessidade de ancoragem das imagens em algum modelo que justifique a sua estranheza. Neles, os procedimentos de filmagem não assumem inteiramente as orientações descritas acima. Em vez de serem assumidas como um "protocolo" de produção, elas parecem inspirar poeticamente os filmes apresentados. As regras para o acionamento do dispositivo são simples, mas os dois filmes não resistem às ancoragens e sucumbem suas faturas ao uso de elementos importados dos "formatos" dominantes. Ambos recorrem ao uso do som, inserindo na edição final uma trilha sonora. Isso não é propriamente um problema, mas pode tornar-se um, caso fique explícito que tal opção se dá por decorrência de uma certa dificuldade de apresentar elementos não (re)conhecíveis ao mundo. Ou, como diria Soulez (2002), explicitar uma certa "conformação às normas comuns" de um "éthos mediático", esse que não cede espaço a processos de criação. O uso da trilha sonora converteu a estranheza que a materialidade filmica poderia oferecer em um "formato" bastante conhecido do mundo audiovisual, o videoclipe, repetindo uma estética que oferece ao nosso olhar formas mais imediatas de reconhecimento daquilo que se vê, envolvendo toda uma pedagogia pautada por regimes de "verificação", que confirmam ser ou não um filme *aquilo inexplicável* que se produziu na escola.

No texto *O Ato de Criação* (1999), Deleuze diz que "a disjunção entre ver e falar, entre o visual e o sonoro, é uma idéia tão cinematográfica que isso responderia à questão de saber em que consiste, por exemplo, uma idéia em cinema". Antes de dizer isso, porém, no

⁵¹ "O que Eisenstein censura em Griffith é a sua concepção inteiramente empírica do organismo, sem lei de gênese nem de crescimento; é o fato de ter concebido sua unidade de maneira inteiramente extrínseca, como unidade de congregação, reunião de partes justapostas, e não como unidade de produção, *célula* que produz suas próprias partes de por divisão, diferenciação; é o fato de ter compreendido a oposição de maneira acidental, e não como a força motriz interna, através da qual a unidade dividida refaz uma nova unidade num outro nível" (DELEUZE, 1985, p. 42)

mesmo texto, ele afirma que "uma idéia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente". Tanto na Mostra Educação quanto no Festival Imagens EMdiálogo, com vimos, são ainda poucos os momentos de festa, os momentos em que a invenção enfrenta com coragem o *éthos* mais conhecido da escola. Contudo, ainda seguindo pistas de Deleuze, torna-se inevitável olhar para o enfrentamento requerido à prática do cinema na escola sem que seja contemplada a estreita relação que existe entre a obra de arte e o ato de resistência. Conforme disse o autor, o ato de criação não é dado pelo prazer, mas por uma absoluta necessidade. Tal afirmação conduz nosso estudo à seguinte questão: a criação é de fato uma necessidade da escola (atual)? Ou, formulando de outra maneira a mesma questão: a que tipo de escola (ou forma-pedagógica) pertence a criação como uma necessidade?

Com Deleuze (1999), somos levados a entender que as ideias pertencem a certos domínios, ou seja, "ter uma ideia não é algo genérico. Não temos uma ideia geral", que atenderia a domínios distintos, como é o caso dos domínios do cinema e da educação. Deleuze diz que, com base nas técnicas que temos, podemos ter uma ideia em tal ou tal domínio; uma ideia em cinema, uma ideia em filosofia etc. Trazendo isso para o campo estudado, uma pergunta complementar à anterior novamente se impõe: o que é ter uma ideia em educação? Ou ainda, conforme o próprio autor pergunta no referido texto: o que é ter uma ideia em cinema? Face à interface estudada, coloquemos tais questões de outro modo: o que fazer quando pessoas de educação desejam refletir cinema e pessoas de cinema desejam refletir educação? Seria possível, pensando com a lógica deleuziana, ter uma ideia em cinema no domínio educacional? Ou seja, uma ideia em cinema, ao ser elaborada no domínio educacional, será sempre uma ideia educacional? Buscaremos aprofundar essas reflexões na próxima e última seção deste capítulo.

cinema E DIFERENÇAS

Vimos até aqui que a ativação do *mundo ético* refere-se aos códigos morais sociais que permitem a avaliação de bons e maus hábitos, costumes e qualidades. Essa é uma perspectiva que coloca em questão contratos, convenções e representações sociais para fazer valer ou não o *éthos* de uma comunidade - como, por exemplo, a comunidade escolar. Com Galinari (2009) vimos que a relação argumentativa está no centro de um esquema que envolve uma moldura sócio-histórica e circunstâncias de produção do discurso, ligadas a uma camada subsequente

que é o *gênero discursivo*. O gênero, por sua vez, dá pistas dos tipos preponderantes de argumentos e, conseqüentemente, dos tipos de adesão que ele pode instituir. Nesse sentido, argumentações sobre escola, por exemplo, se concretizam a partir das múltiplas variáveis presentes no interior de *ambientes oratórios*: sejam acadêmicos, artísticos, religiosos, institucionais, empresariais, políticos etc., influenciando práxis como teses, análises, rituais, comportamentos, arquiteturas, leis etc. Vimos ainda que a intensidade da adesão ganha forma em ações, tais como: “fazer-sentir”, “fazer-criar” ou “fazer-fazer”; ou mesmo “fazer-sentir” para “fazer-fazer”, “fazer-sentir” para “fazer-criar” etc., vistas como efeitos da articulação do *logos* e do *pathos* ao *éthos*, que por sua vez liga-se intimamente às *circunstâncias de produção do discurso*, às suas variáveis; e assim segue. Os *gêneros discursivos* são selecionados por essa engrenagem *comunicativo-argumentativa* e, assim, são:

capazes de socializar a palavra individual, encaixando-a em formas conhecidas e repertoriáveis, que determinam um certo horizonte de expectativas; são importantes como elementos mediadores da comunicação, instauram a finalidade da troca, a distribuição dos *papéis* e as relações de força entre os parceiros. A propósito, a colocação dos *papéis* pelos gêneros discursivos liga-se a construção do *éthos* e também à presença em maior ou menor grau do *pathos* (GALINARI, 2009, p. 170, grifos do autor).

A noção de distribuição de *papéis* pelos gêneros discursivos é desenvolvida por Amossy (2006, p. 215-217) e nos ajuda a compreender o *éthos* como *figuração subjetiva*, como comportamento, dotado de estatutos morais e intelectuais. No âmbito da construção do *éthos escolar*, por exemplo, seja utilizando um gênero acadêmico ou um gênero artístico (uma tese ou um filme), não é incomum nos depararmos com o acionamento de *papéis* messiânicos, políticos ou maternais, dependendo da audiência e da avaliação de “compatibilidade” entre o que é dito e a interação cotidiana. Mas também podemos falar da construção de um *éthos cinematográfico*, que também utiliza, para se constituir como tal, gêneros artísticos (um simples filme) ou mercadológicos, econômicos ou publicitários (uma mega produção de Hollywood); ou ainda sócio-culturais (experimentações ou filmes de resistência). Por meio desses gêneros também são acionados *papéis* de ordem messiânica, política, social, religiosa etc.

Sendo o gênero o elemento mediador da comunicação, nos parece relevante observar como os “repertórios de compatibilidade e troca”, bem como a “relação de força entre os parceiros”, funcionam no domínio da interface aqui estudada. Vimos acima que *éthos*

distintos (escolar e cinematográfico) podem construir-se utilizando gêneros similares (filmes), que, por sua vez, podem instaurar papéis com características semelhantes. A instauração de papéis ajuda a construir o *éthos* de cada domínio, e também o *pathos*, em maior ou menor grau, conforme dito por Galinari. Considerando o caso específico da mencionada interface, arriscamos dizer que a instauração de papéis com características semelhantes em domínios distintos pode aproximar o cinema da educação (ou vice-versa), mas também pode afastar um do outro.

Sabe-se que um *papel* social e educativo foi, e ainda é, vigorosamente atribuído ao cinema. Sob uma certa lógica, os papéis político e educativo são predominantemente pertencentes aos domínios da política e da educação, e não ao domínio cinematográfico. O que buscamos investigar e defender com este argumento é que filmes que instauram, por exemplo, *papéis sociais e educativos*, são gêneros de um discurso ligado muito mais a um *éthos* institucional, político e/ou educacional, que propriamente cinematográfico, já que a argumentação expressa preponderantemente comportamentos, hábitos e emoções institucionais, educacionais e políticos⁵².

Vale lembrar que, no Brasil, um importante *papel social e educativo* foi atribuído ao cinema por mais de trinta anos, com a criação do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo). Nesse sentido, é possível afirmar que tanto a criação do Instituto quanto os filmes por ele produzidos pertencem muito mais a um discurso de governabilidade e controle, atendendo a uma política nacional civilizatória, que propriamente a um discurso cinematográfico.

Com base nas argumentações acima, arriscamos falar em aproximações e também em afastamentos entre cinema e educação. Nossa hipótese aqui é a seguinte: quando um gênero (um filme) instaura um determinado papel (educativo) em um certo discurso (seja cinematográfico, médico ou religioso), o *éthos* construído por esse discurso, ou assume as

⁵² Esta hipótese, evidentemente, exige um debate mais aprofundado, visto que vários cineastas e mesmo escolas de cinema, como é o caso da escola de documentário inglesa, fundada por John Grierson, e mesmo o cinema de russo de Dziga Vertov, entre outros, investiram profundamente num cinema social e educativo. No Brasil, o trabalho de Humberto Mauro à frente do INCE também seguiu essa vertente. O que buscamos (teoricamente) observar e, de alguma forma, defender aqui é que, mesmo sendo esses movimentos originariamente cinematográficos, o *éthos* que produziu como efeito esses movimentos, ou seja, o *éthos* que se apoiou na produção cinematográfica, como gênero (veículo) dessa relação discursiva, ativou um *mundo ético* muito mais próximo do universo institucional, político e educacional que propriamente cinematográfico. Trata-se aqui, evidentemente, de um reflexão teórica e, nesse campo, é preciso considerar, como bem nos lembra Galinari, que um dos problemas da categoria “gênero” é justamente a dificuldade de defini-la de forma precisa e operativa para o desenvolvimento de uma análise, ou seja, os gêneros se apresentam em vários domínios, são mesmo imprecisos, mas, ainda assim, fertilizam (ainda que esquematicamente) observações como as que aqui ensaiamos fazer.

características de comportamento do papel instaurado, ou não reconhece em si mesmo esse papel, e o recusa.

Como visto, os gêneros (filme, tese, *outdoor* publicitário, canção popular etc.) instauram a distribuição de papéis e ajudam a construir o *éthos*, mas não pertencem a domínios fixos no âmbito do discurso. Nem sempre uma tese pertence a um discurso acadêmico, assim como nem sempre um filme vai pertencer ao discurso cinematográfico.

Vale destacar que as argumentações aqui feitas tratam da tentativa de uma esquematização teórica. Sabemos que as fronteiras entre os discursos não são precisas, ou seja, haverá sempre uma dimensão educativa ou política etc. num discurso cinematográfico, assim como haverá sempre uma dimensão política num discurso educativo, cinematográfico e assim por diante. Em tese, concordamos com a ideia colocada pela teoria do cinema (documentário) de que o cinema (documentário) não é, em si, “educativo”. Cinema é cinema, embora lhe seja imanente uma dimensão pedagógica, assim como esta o é para uma infinidade de elementos e práticas no mundo. Por enquanto, gostaríamos de nos deter na relação que pode haver entre o *éthos*, o uso dos gêneros (como veículo da *relação argumentativa*) e a instauração dos *papéis* aos quais os gêneros recorrem para a construção do *éthos*. Este é um ponto que requer atenção para pensar a relação entre o domínio cinema e o domínio educação na referida interface. A aproximação entre esses dois domínios produz uma troca de papéis especialmente complexa e particular que aqui buscamos descrever em quatro situações: (i) há um *papel cinema* (atitude) que visa ser mantido *cinema* pelo domínio cinema, mesmo quando se faz filmes em contextos educacionais e (ii) há um *papel escola* (atitude) que visa ser transformado em *papel cinema* (outra atitude) pelo domínio escola, mesmo quando se faz filmes em contextos educacionais. Mas há ainda (iii) um *papel escola* (atitude) que visa ser mantido *escola* pelo domínio escola, mesmo quando se faz filmes em contextos educacionais e (iiii) há também um *papel cinema* (atitude) que visa ser transformado em *papel escola* (outra atitude) pelo domínio cinema, seja dentro ou fora de ambientes educacionais.

A assunção de papéis com características semelhantes em domínios distintos é uma dinâmica aparentemente comum nas interações cotidianas. Ela pode ser observada quando um homem público, via um discurso político-eleitoral, por exemplo, ou mesmo o cinema, via filmes em *Hollywood*, assumem papéis messiânicos, educativos, bíblicos etc.. Embora esses papéis pertençam preponderantemente aos discursos religiosos e educativos, o jogo

desenvolvido nessa dinâmica tem como regra o acionamento da “representação dramática”; uma espécie de “performance” discursiva voltada à adesão do público e, ao mesmo tempo, à construção de um certo *éthos*. De acordo com Galinari (2009), a troca de papéis se torna possível devido a um encaixe dos referidos discursos em "formas conhecidas e repertoriáveis". Ou seja, o comportamento (*éthos*) apresentado é “compatível” com a avaliação da platéia do candidato político e do público do filme.

No campo Cinema e Educação o jogo parece ocorrer de forma diferente. Este é o ponto que buscamos chegar. A troca de papéis entre cinema e educação por vezes apresenta, como efeito da própria troca, “formas repertoriáveis” que se mostram *não compatíveis* com a avaliação da platéia - em seminários de educação ou mesas de debate em Festivais e Mostras de cinema. Trata-se, supomos, de uma característica própria desta interface, um indício que mobiliza fortemente a presente investigação.

Tendo em vista a cartografia que buscamos fazer, com a qual buscamos enxergar as linhas de força que constituem a rede investigada, o ponto acima apresentado, ou seja, a suposta (in)compatibilidade das "formas repertoriáveis" configura-se como um nó produzido nessa rede. Podemos chamar esse nó de "forma" (objeto) ou acontecimento. Trata-se de algo que nos atravessa neste percurso, atrai nossa atenção e nos obriga a parar para pensar a relação de forças entre as linhas que fazem existir, em interface, os domínios cinema e educação, exigindo a seguinte reflexão: a *não coincidência* de repertório entre os dois domínios é uma dinâmica que pode colocar em cheque a concepção que toma como natural a aproximação entre cinema e escola. Será mesmo a escola um lugar para o cinema? Será mesmo incontestável essa aproximação? É evidente que essas questões não mobilizam o presente estudo, caso contrário não avançaríamos com a presente tese. Contudo, elas fazem sentido na medida em que iluminam outras possibilidades para o desenvolvimento da referida interface, instaurando aproximações mais efetivas e menos assimétricas na *relação de forças* entre os domínios da escola e do cinema.

-

Buscando ancorar a reflexão feita em alguma materialidade, tomemos o seguinte contexto: não raro assistimos seminários de educação (e cinema) ou festivais de cinema (e educação) nos quais professores e /ou professoras defendem a exibição de seus filmes com base no seguinte argumento: nós fizemos o filme, mas nenhum de nós na escola entende de

cinema. Essas falas manifestam uma espécie de pedido de licença que se interpõe como prólogo do filme que será exibido; uma explicação, um pedido de desculpas, como se estivessem adentrando um território (o cinematográfico) que, em princípio, não lhes pertence. Esta situação nos coloca diante de dois "gêneros discursivos": a apresentação verbal e a exibição do filme. Observa-se, numa esfera mais geral, que tanto a apresentação verbal quanto o filme apoiam-se em um *éthos escolar*, embora o principal gênero do discurso seja um filme.

Como visto, para que uma apresentação verbal e um filme obtenham adesão da platéia, o discurso precisa ser *compatível com formas conhecidas e repertoriáveis* do auditório. Este é o ponto em que, no contexto estudado, a instauração de papéis pelos gêneros (apresentação verbal e filme) produz uma espécie de *não compatibilidade* das "formas repertoriáveis". O domínio cinema reconhece as *formas repertoriáveis* utilizadas como elementos do domínio educação, e não do domínio cinema, e por isso as recusa - aceitação e recusa nesse caso não devem ser entendidas como uma ações do bem-querer, mas de natureza epistemológica.

É provável que o mesmo argumento proferido por professores e professoras, ao ser utilizado em outro contexto, ocupe um lugar diferente do "prólogo" na apresentação dos filmes. Serão outras as circunstâncias de produção do discurso. Se o filme for exibido, por exemplo, em um evento na própria escola em que foi produzido, é legítimo que haja um *empoderamento* maior sobre a obra, já que o *status* que ela assume neste contexto é de bônus, ou seja, a fatura de um filme representa algo para além do que geralmente se espera das práticas escolares. Nesse cenário, não caberia introduzir a apresentação do filme com um "pedido de desculpas". A referida fala, ainda que igual, assumiria, provavelmente, um *tom* de orgulho, já que as *circunstâncias de produção do discurso* garantiriam, certo modo, um "*éthos prévio*" para a adesão à obra. Diferente disso, em um festival de cinema (e educação), onde encontram-se presentes profissionais do *outro* domínio, não é possível contar com as mesmas garantias, em princípio.

Inclui-se na reflexão feita uma outra pista, que se refere à imagem que se cria do professor ou da professora junto à referida fala, a partir da qual o *éthos*, junto com o *pathos*, tentam desencadear modos de adesão baseados no *fazer-sentir*. Que reações afetivas espera-se despertar na audiência com a fala proferida? De acordo com os estudos da linguística, o *éthos* de quem fala se constrói em função dos valores e posicionamentos da audiência. No caso abordado, a platéia constituiu-se particularmente por domínios epistemológicos que se querem

em interface, mas que são indiscutivelmente distintos. Guillaume Soulez ressalta, com isto, o que ele nomeia "caráter público do *éthos*", ou seja, "a maneira como ele leva em conta a sensibilidade de seu auditório, a escolha de seus argumentos, seu tom de voz etc., pois tudo isso não é nada além do que aquilo que o orador “deixa ver”, no sentido de deixar escapar (*lapsus*) (SOULEZ, 2002, p. 180, tradução nossa, destaques do autor)⁵³.

Assim, nos mesmos fóruns de exibição e debate, quando a argumentação é proferida por alguém do domínio cinema e o repertório crítico (seja a favor ou contra o filme apresentado) não *coincide* com o *éthos escolar*, tal argumentação tende a ser avaliada por parte da platéia como "incompreensível", em função dos propósitos de adesão daqueles que conhecem “verdadeiramente” o cotidiano de uma escola. Um nova recusa (epistemológica) se interpõe. Desse modo, embora seja um objetivo da referida interface a obtenção de limites comuns aos dois domínios, promovendo o estreitamento das relações e a troca de experiências nesses fóruns, a instauração de papéis educativos no domínio cinema, bem como a instauração de papéis cinematográficos no domínio educação, em vez de aproximar os dois campos, parece ressaltar ainda mais as diferenças aí existentes.

No contexto dos fóruns em questão, as formas repertoriáveis não compatíveis com a aprovação da platéia provocam, por vezes, situações lamentáveis em que o diálogo chega a ser desmobilizado em função do reconhecimento dessa diferença. O coletivo dividi-se em função disso. Contudo, do ponto de vista do presente estudo, não só vemos com otimismo tal diferença, como entendemos que é justamente essa diferença que pode efetivamente potencializar e ensinar sobre a existência de um *plano comum* entre os domínios cinema e educação, já que, conforme mostra Soulez (2002), o que entra em jogo não é propriamente a pessoa que fala, "mas sua conformidade a uma regra social" (escolar ou cinematográfica).

Ainda sob o mesmo contexto, é preciso considerar que os comportamentos (*éthos*) que atravessam tais interações e, por consequência, todo processo enunciativo/argumentativo que aí se constrói, constituem-se dentro de um enquadramento sócio-histórico e cultural que representa as *circunstâncias de produção* desses discursos. Nessa direção, conforme mostra Galinari (2009), entram em jogo, como variáveis, não só as figuras centrais do orador (professor, aluno ou cineasta), mas também do auditório (pesquisadores de cinema e

⁵³ No original: "la façon dont il prend en compte la sensibilité de son auditoire, le choix de ses arguments, son ton de voix, etc. – n'est pas non plus ce que l'orateur "laisse voir" au sens de *laisse échapper* (*lapsus*) (SOULEZ, 2002, p.180)

pedagogia, professores, estudantes, profissionais de cinema etc.), além das intenções, características e estatutos sociais de cada um, nomeadas pelo autor de "realidade efetiva do discurso", ou seja, as:

competências discursivas, as suas suscetibilidades de influência, a época ou o arco de tempo no qual circulou o corpus, as características históricas, culturais e psicossociais de tal conjuntura, as crenças e valores partilhados, as representações dominantes ou conhecidas, etc. (GALINARI, 2009, p. 171).

Assim como Galinari, outros tantos autores elaboram reflexões e processos metodológicos a fim de operar as informações em benefício das análises. Maingueneau (1991), por exemplo, segue as pistas de Bakhtin para lembrar que as *condições de produção* não se definem simplesmente pela designação geral de um "contexto social" que "envolve" o *corpus*, como uma força mecânica externa ao enunciado, mas como um constituinte necessário de sua própria estrutura semântica. Tal reflexão nos remete à noção de *interdiscurso*, a qual permite negar uma realidade *fora da linguagem*, que instituiria o discurso.

Voltando aos fóruns e festivais de cinema e educação, a noção de *interdiscurso* é fundamental para evitar a existência de um elemento (externo e objetivo) causador da *não compatibilidade* de repertórios entre os domínios estudados. Tal noção, ao contrário, nos faz ver que a diferença de comportamentos (*éthos*) que aí se apresentam, constitui, imprescindivelmente, como diz Bakhtin, a própria organização semântica da interface. E é por isso que tomamos essa diferença como positiva.

Sabe-se que são variadas as correntes teóricas voltadas para o estudo da argumentação e do discurso e, embora haja um consenso relativo entre elas, tomamos aqui apenas algumas dessas noções para o desenvolvimento das reflexões feitas. Como dito, não está nos objetivos desta tese fazer uma análise do discurso produzido pela interface cinema e educação. Lançamos mão dessas formulações teóricas do campo da linguística contemporânea apenas para iluminar nossas hipóteses sobre os possíveis efeitos do *éthos escolar* sobre a produção de filmes decorrentes dessa interface.

Por este motivo, antes de finalizarmos, ressaltamos que as reflexões feitas não se referem a uma totalidade da interface Cinema Educação, elas limitam-se às materialidades que colocamos sobre a nossa mesa de estudos, à empiria apresentada e à dimensão inventiva

que o método da cartografia nos permite exercer. Nesse sentido, cabe também ressaltar que tais reflexões não estão impedidas de serem assumidas como uma leitura particular de nossa parte, tendo em vista que nossa pesquisa se inscreve no campo das Ciências Humanas e acessamos fontes (inter)discursivas para o seu desenvolvimento. Por estes motivos, não sustentamos a existência de *um éthos escolar* único, portador de uma certa unidade, mas, sim, disperso; investigamos, em parte, os efeitos desse *éthos*, que se faz valer com base em uma retórica dominante sobre a ideia de escola.

Assim, nesta seção, abordamos o que se pode compreender não como uma totalidade, mas como uma dimensão expressiva da relação entre os domínios cinema e educação, a qual se apresenta como parte do campo problemático estudado. Supomos que seja por herança das atribuições feitas ao cinema, as quais lhe impuseram historicamente um *papel educativo*, que a aproximação entre os domínios educação e cinema seja ainda hoje tomada como natural, e incontestável. Ante as reflexões feitas, nos parece possível dizer que é precisamente a naturalização dessa aproximação que se mostra problemática e não a aproximação em si. Presume-se que uma espécie de recuo à zona de conforto seja acionado por cada domínio sempre que essa naturalização é colocada sob questão, em vez do enfrentamento das diferenças e do avanço no diálogo. É preciso que se diga urgentemente: não há o que temer. Diferenças são bem-vindas - e esta frase não deve ser lida como um clichê. Como dito, voltamos-nos para uma certa exposição dessas diferenças porque acreditamos na potência dessa aproximação; porque buscamos ampliar as possibilidades de invenção e trocas efetivas nesse campo.

É nesse sentido que defendemos a *regra do jogo* como um dispositivo capaz de fazer enxergar um plano comum: nem cinema nem escola, mas os dois, em simultaneidade. Investigar essa aproximação não significa anular as diferenças aí existentes em função dos pontos comuns, mas tornar mais evidente que o ponto de aproximação entre cinema e educação pode estar precisamente no acionamento que esses domínios fazem de um *éthos* (ou atitude) comum a essas duas práticas. Supomos, contudo, que a existência desse plano comum só seja possível se construída fora das retóricas dominantes (seja da educação ou do cinema).

Como visto, nos circuitos de exibição e debate, a apropriação de retóricas mais dominantes produz “formas repertoriáveis” *menos compatíveis* aos dois domínios. Este parece ser o ponto: o que entra em jogo como regra é que esse *éthos* comum não expressa nem o

domínio cinema nem o domínio educação, mas formas muito específicas (uma atitude) para lidar com o mundo. É isso que vamos tentar enxergar no próximo capítulo, a partir dos processos que acompanhamos na pesquisa de campo.

-

Neste primeiro capítulo buscamos descrever algumas pistas daquilo que entendemos como campo problemático da pesquisa, *locus* a partir do qual as questões desta investigação são formuladas. Entender os propósitos da escola e como este espaço de negociação de sentidos é atravessado historicamente por argumentações que (pré)definem a sua existência nos remeteu a um retorno às suas origens, primeiro na Grécia e depois na Idade Média, onde encontramos não só uma controversa promessa de igualdade social na constituição da sua fundação, como também foi possível observar a atualização dessa promessa nos variados pensamentos que dão forma à expansão da Instrução Pública na atualidade. Avançamos com a hipótese de que modelos de educação produzem efeitos mais ou menos dominantes sobre as práticas escolares vigentes, incluindo aí, sobretudo, as práticas de cinema na escola. Recorremos às formulações do campo da linguística para a investigação dessa suposição, com as quais foi possível observar que a retórica argumentativa da escola apoia-se não somente nas argumentações centradas nos raciocínios mais elaborados do *logos*, mas especialmente no caráter da "confiança" inspirado e garantido pelo *éthos*. Com isso, vimos então que um *éthos* escolar define uma espécie de confiança na escola - em nome de um *caráter* que se supõe escolar - que inibe o avanço de diálogos mais elaborados, de ordem intelectual e mesmo teórica, com outros domínios e diferenças. Isso nos conduz, por fim, a tomar o próprio *éthos* como o ponto de encontro mais potente entre cinema e educação, não para devolver novas formulações teóricas à esses domínios, em distinção, mas para, em simultaneidade, pensar o movimento efetivo e *comum* dessa interface (um *éthos* ou atitude *de* cinema e educação) na direção do mundo.

ESPESSURA PROCESSUAL

acompanhando PROCESSOS

Antes de avançar propriamente aos processos que acompanhamos, gostaríamos de posicionar o leitor quanto à metodologia escolhida para esta pesquisa. A cartografia é aqui assumida como método de trabalho porque entendemos a produção de filmes em escolas não só como um processo, mas como um processo que encontra-se em curso, fato que redefine amplamente a forma da nossa entrada em campo. A cartografia é uma metodologia que acompanha processos e, portanto, nos impõe à “situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações”, não somente por considerar que o presente investigado carrega uma história, a história do cinema na escola, mas também porque entende que o presente é “portador de uma espessura processual”, isto é, o presente é dotado de uma certa densidade “que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 59).

Com Kastrup (2004a), afirmamos que a cartografia não isola o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Trata-se de um método que se interessa mais pelo processo, pelas as articulações e conexões estabelecidas a partir do objeto, do que pela representação do objeto em si. À cartografia interessa mais compreender o processo, do que aquilo que o processo produz. De acordo com o que diz esta autora, o interesse está na lógica das conexões, nos pontos de convergência e bifurcação que podem ser entendidos como uma rede. A rede, contudo, não é composta de formas espaciais, de objetos, mas de linhas que ligam esses objetos. A rede é, portanto, vazada, definida pela primazia da linha sobre a forma; lógica que evoca o conceito de rizoma, criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Estes autores explicitam o rizoma a partir de seis princípios aproximativos, dentre os quais encontra-se a cartografia, descrita como método. Ao descreverem o princípio da cartografia, Deleuze e Guattari (1995) nos convocam a “fazer o mapa”. O mapa tem múltiplas entradas e “faz parte do rizoma”, apontando para um “pensamento cujo funcionamento é congruente com a natureza inventiva do próprio rizoma” (KASTRUP, 2004a, p. 82).

Seguindo pistas de Virginia Kastrup (2015), pode-se dizer que, em linhas gerais, a cartografia visa investigar um processo de produção. Um estudo nomeado “Pistas do método da cartografia – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), propõe um método para o acompanhamento de processos estabelecendo pistas que descrevem, discutem e, sobretudo, coletivizam a experiência do cartógrafo. Embora

remetam-se umas às outras, tais pistas não se relacionam de forma hierárquica, de modo que a utilização de uma pista nunca é pré-requisito para a utilização de outra e assim sucessivamente. Das oito pistas enumeradas no referido estudo para a prática do método da cartografia, assumimos principalmente quatro para o desenvolvimento desta pesquisa. São elas a pista 2: “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”, a partir da qual busca-se desativar a atenção seletiva, para, em lugar disso, ativar uma atenção “à espreita - flutuante concentrada e aberta”; a pista 3: “Cartografar é acompanhar processos”, que enfatiza a distinção entre a proposta da ciência moderna de representar objetos e a proposta cartográfica de acompanhar processos; a pista 4: “Movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia”, que propõe três movimentos-funções para explicitar o dispositivo. São eles: de referência, de explicitação e de produção e transformação da realidade; e a pista 5: “O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica”, que, apoiada em Gilbert Simondon e Gilles Deleuze, versa sobre a coexistência entre o plano das formas, objetos ou sujeitos, e o plano coletivo das forças que os produzem. Esta última pista define a cartografia como a prática de construção desse plano de coexistência.

Como dito no primeiro capítulo, este estudo investiga processos de produção de filmes em contexto escolar. Para enxergar melhor essa dinâmica buscamos observar as *regras do jogo* acionadas por estudantes e professoras ao colocarem em ação a produção de um filme. Do ponto de vista da cartografia, a regra do jogo pode ser entendida como o “campo coletivo de forças” ao qual uma determinada prática pedagógica (filme, exibição ou produção na escola) se encontra conectada. Cartografar significa desenhar a rede de forças pela qual tais práticas se conectam. Que conexões entram em ação quando se elege a realização de um filme (documentário) como prática escolar? Ou, dito de outra forma, que conexões entram em ação para dar forma a um tipo de filme na escola? Entende-se, assim, que a pista 5, por exemplo, pode nos ajudar a investigar essa questão quando pensa a coexistência entre o plano coletivo das formas e o plano coletivo das forças que o produz. Do mesmo modo, as pistas 2 e 3, que versam sobre a “atenção” e o “acompanhamento de processos”, mostram-se fundamentais para, em parceria com a pista 5, colocar em prática o desenho desse mapa. A pista 4, que se refere ao dispositivo, nos parece fundamental para explicitar isso que estamos chamando “regra do jogo”.

Contudo, é preciso reiterar que a proposta metodológica apresentada não abandona as preocupações postas pelos paradigmas da ciência, tampouco afirma a inexistência de um controle, mas busca, a partir de um outro tipo de escuta e atenção, franquear formas de expressão inventivas e ideias mais originais na direção da interface cinema e educação, incluindo sempre os efeitos do processo da pesquisa sobre o objeto, o pesquisador, os sujeitos pesquisados e os resultados. Apostamos no ato propositivo (e inventivo) como instância para extrair aprendizado, significado e intersubjetividade, associando-o com outras experiências, enfim, construindo alguma forma de realidade. Nas palavras de Passos e Barros (2015), “o desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*)⁵⁴, mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*” (p. 17).

Um outro ponto que justifica a escolha do referido método é a coincidência manifesta entre os procedimentos da cartografia, o método de filmagem desenvolvido pelo cineasta Eduardo Coutinho e as formulações teórico-metodológicas desenvolvidas pelos filósofos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons para a prática de uma "pedagogia pobre".

Uma expressão da coincidência entre os procedimentos mencionados é marcada pelo exercício da atenção, noção à qual dedicamos uma seção no terceiro capítulo. Tanto a cartografia quanto o cinema de Coutinho e a pedagogia pobre tomam o funcionamento da atenção (ao mundo, ao outro e a si mesmo) como uma importante pista para o desenvolvimento dos trabalhos do cartógrafo, do documentarista e dos sujeitos que praticam "investigações e-ducativas" - usando aqui a expressão dos autores belgas. Nos três casos pode-se dizer que ideias em torno da noção de "suspensão" são evocadas como regra para o funcionamento do jogo da atenção. Em relação ao trabalho do cartógrafo, Kastrup (2015) diz o seguinte:

A atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (*letting go*) [...] destaca-se a proximidade quanto à ênfase na suspensão de inclinações e expectativas do eu, que operariam uma seleção prévia, levando a um predomínio da reconhecimento e consequente obturação dos elementos de surpresa presentes no processo observado (KASTRUP, 2015, p. 38 e 36, respectivamente).

⁵⁴ *Metá* (para além) + *hódos* (caminho, direção).

No âmbito do documentário, uma abertura ao "encontro" também é evocada. A ideia de suspensão aparece na obra de Coutinho quando este se refere aos procedimentos de atenção aos personagens de seus filmes. Vejamos o que diz o cineasta:

Não filmo para confirmar minhas ideologias. Nesse sentido, quanto menos "eu", mais autoria, entende? Eu tento colocar entre parênteses meus conceitos e meus preconceitos; tento me colocar vazio diante das pessoas, o que é quase impossível, um objetivo utópico que é, em suma, estar vazio para que o outro me preencha. Estar aberto ao outro não é também estar deslumbrado com o outro. Não trato meus personagens nem como heróis, nem como vítimas. Essa tentativa de não valorar suas atitudes é, de certa forma, o que chamo de estar vazio. Estar vazio significa também estar atento, que é a definição do tédio, aliás. No momento da filmagem, é necessário estar atento o tempo todo [...] É preciso ainda estar atento para ir garantindo a clareza da história sem comprometer a interação (COUTINHO. In: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 221).

Numa perspectiva muito aproximada, a pedagogia pobre também dedica especial empenho ao exercício da atenção, por meio de processos de suspensão, para o desenvolvimento das práticas de investigação e-ducativa. Nas palavras dos autores belgas:

esse trabalho representa uma maneira de fazer que se abstém de atividades de julgamento e de pautação (as perguntas têm que ser realmente perguntas abertas), que adia ou suspende definições (e disciplinamento), explicações, interpretações, contextualizações, desconstruções ou historicizações [...] estar atento, prestar atenção significa não estar preso a uma intenção, um projeto, uma perspectiva, uma visão ou uma imagem (que sempre nos dão um objeto e encerram o presente em uma representação). A atenção não nos oferece qualquer perspectiva, mas se abre ao que lhe é apresentado como evidência. Atenção é ausência de intenção MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 24 e 48).

Como visto, questões que envolvem "suspensão" são invocadas pelos referenciais acima como um exercício a ser colocado em prática para que o mundo se apresente não a partir do que simplesmente existe, mas a partir daquilo que "aparece" quando se presta atenção no presente sem julgá-lo. A proximidade entre esses três referenciais não só fortalece as bases teórico-metodológicas desta tese, como também nos conduz, pelos próprios procedimentos que lhes são imanentes, a uma investigação e a uma escrita abertas ao encontro. Num certo sentido, nosso esforço se concentra (metodologicamente) em não buscar representações nem do cinema nem da educação, mas abrir-se em atenção ao que de fato podem estes domínios quando em interface, ou seja, quando não se é mais nem um nem outro,

mas um terceiro; algo que pode fazer, por isso mesmo, aparecer o impensável, próprio dessa composição *outra*.

Pistas sobre os procedimentos da pesquisa de campo

A metodologia de pesquisa da presente tese construiu-se inicialmente com base em uma pesquisa de campo, a partir da qual acompanharíamos processos de produção de filmes documentários realizados por professores e professoras da educação básica. A ideia era trazer esse grupo para a universidade e realizar encontros regulares durante um semestre letivo. Durante esse período experimentaríamos algo da pedagogia pobre, algo do cinema de Eduardo Coutinho, algo da cartografia e também algo daquilo cada participante traria como experiência, desejo e interesse para o trabalho.

Em abril de 2019 tivemos um projeto aprovado para a realização de um doutorado sanduíche pelo período de seis meses na Universidade Paris 3 - *Sorbonne Nouvelle*, na França. Em virtude das mudanças políticas pelas quais passava o Brasil naquele momento, o estudo no exterior teve o seu cronograma adiado pela Capes, passando do segundo semestre de 2019 para o primeiro semestre de 2020, período previsto para a referida pesquisa de campo.

A previsão seria realizar o *campo* no Brasil usando a experiência do estudo no exterior. Com o adiamento da viagem para janeiro de 2020, a pesquisa de campo também teve seu início adiado para o segundo semestre de 2020, após nosso retorno ao Brasil. Contudo, além dos adiamentos descritos, os atravessamentos causados pela pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo impediram que seguíssemos o plano de trabalho previsto, impondo desvios ao seu andamento, assim como ocorreu com outras tantas pesquisas acadêmicas. Assim, no mês de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia para a contaminação da doença causada pelo novo coronavírus, fato que levou muitos países ao fechamento das universidades, incluindo a França, e ao decreto do isolamento social, entre outras tantas atividades interrompidas.

Viver esta situação em um país desconhecido não foi efetivamente uma tarefa fácil. Para além do enfrentamento dos efeitos causados pela acelerada disseminação da doença, sobretudo os de natureza psicológica, visto que a imprecisão das informações nos primeiros meses eram aterrorizantes, fui contaminado pela Covid-19 em março de 2020, apresentando

vários sintomas da doença, sem evoluir para o quadro grave (o exame foi realizado no mês de maio, em Paris). O retorno ao Brasil ocorreu no mês de agosto, mas a realização da pesquisa de campo continuou impedida por decorrência da manutenção do isolamento social previsto pelas autoridades de saúde.

Com isso, a presente pesquisa assumiu outros rumos. Acompanhamos outros processos, trazendo para este capítulo uma outra "espessura processual", que inclui experiências variadas acompanhadas durante o período de doutoramento. Embora tais experiências não tenham sido assumidas à época como pesquisa de campo, visto que esta teria o seu momento específico, cabe ressaltar que em nenhum momento abandonamos as preocupações postas pelo referencial metodológico da cartografia. Buscamos observar o cuidado com as anotações, o caráter da (co)produção dos dados e o exercício de "retorno à experiência" vivida nos territórios (BARROS e KASTRUP, 2015). Assim, neste capítulo, procuramos desenvolver uma escrita que dê visibilidade ao processo de construção coletiva dos conhecimentos produzidos, incluindo contradições, conflitos e também os problemas que restam inconclusivos.

As pistas do método da cartografia nos mostram que o tema da pesquisa acontece com o pesquisar. Ele não é evocado. Nesse sentido, pode-se dizer que o exercício de uma "pedagogia pobre" se nos apresentou dessa forma. Não fazíamos ideia que esta teorização pedagógica seria tão fundamentalmente utilizada em nosso estudo. Fomos profundamente tocados por ela. Sabe-se que este é um gesto intrínseco ao método escolhido: deixar-se afetar por outras camadas da investigação. Logo, desvios são bem-vindos. Ou seja, nada do que aconteceu inesperadamente, seja por decorrência da pandemia ou não, foi de fato prejudicial à pesquisa, já que ela, apropriada do método escolhido, se constitui aberta à modificações.

Contudo, uma ideia não se modificou nessa trajetória irregular. Mantivemos a proposta de pensar este estudo junto ao trabalho de professores e estudantes, entendidos como colaboradores fundamentais para fazer avançar os possíveis desdobramentos da pesquisa tanto no campo da formação universitária em pedagogia quanto no campo prático da escola. Assim, ante os desvios mencionados, acompanhamos processos realizados por estudantes do ensino básico e também por estudantes da pós-graduação em educação, além dos professores e professoras envolvidos.

Posto isso, nas seções subseqüentes buscaremos descrever, em duas grandes seções, o acompanhamento de processos DA PEDAGOGIA, ao refletirmos e analisarmos sobre uma experiência pedagógica realizada na Universidade Católica de Leuven (KU-Leuven), na Bélgica; e DO DOCUMENTÁRIO, ao refletirmos e analisarmos sobre o processo de produção de um filme documentário realizado por uma professora e por estudantes de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

DA PEDAGOGIA

"A ideia é tentar pensar no que se vê e não em ver o que se pensa "
HENRI BERGSON

Conforme dito, em janeiro de 2020 partimos em viagem para a França com uma bolsa sanduíche CAPES PRINT para a realização de um estágio doutoral de seis meses na Universidade Paris 3 - *Sorbonne Nouvelle*. No plano de trabalho apresentado para o estudo no exterior, incluímos visitas informais à Universidade KU-Leuven, em Leuven, na Bélgica, a fim de encontrar com o professor de Filosofia da Educação, Jan Masschelein, e seu parceiro de trabalho, o professor Maarten Simons, ambos do Laboratório de Educação e Sociedade da KU-Leuven. O trabalho desses autores tornou-se uma importante referência para o CINEAD⁵⁵, grupo de estudos que frequentamos no PPGE/UFRJ. Entramos em contato com o professor Jan Masschelein no segundo semestre de 2019 e, em janeiro de 2020, ele nos convidou para acompanharmos um trabalho de campo que seria realizado no início do mês de fevereiro, com seus alunos, na cidade de Leuven. Em fevereiro de 2020 a pandemia ainda não havia sido declarada pela OMS e isto nos permitiu seguir de Paris até Leuven, onde passamos uma semana acompanhando o trabalho dos referidos professores, experiência que descreveremos logo adiante.

às ordens do caminho (o exercício de uma pedagogia pobre)

Para um melhor entendimento sobre o processo que acompanhamos em Leuven, antes de escrevermos sobre a experiência na Bélgica, aprofundaremos algumas compreensões teórico-metodológicas desenvolvidas em torno do que vem a ser a prática de uma "pedagogia pobre". Seus autores, Jan Masschelein e Maarten Simons, dizem que o exercício de uma

⁵⁵ CINEAD - Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. CINEAD/PPGE/UFRJ.

pedagogia pobre é uma exigência da investigação e-educativa, ou seja, uma necessidade da pesquisa educacional crítica, essa que, conforme defendem, nos convoca a abrir os olhos e nos coloca a uma distância de nós mesmos, criando espaço para possíveis transformações. Uma investigação e-educativa, nas palavras dos autores:

não se sujeita a um método nem obedece às regras e procedimentos compartilhados por uma determinada comunidade (comunidade científica, ou comunidade de seres racionais, ou daqueles que se submetem aos acordos da fala comunicativa). Não requer uma metodologia rica, mas implica uma pedagogia pobre que possa nos ajudar a estar atentos e nos proporcione a prática de um *éthos* ou atitude, em vez das normas de uma profissão, os padrões de códigos de uma instituição, as leis de um reino. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 49)

Como visto, colocar em prática uma pedagogia pobre é atender às implicações da pesquisa educacional crítica, é abrir espaço à liberdade prática, habitando, sob outros modos e atitudes, a escola e a universidade, de maneira que se instaurem nestes espaços outras formas-pedagógicas. Walter Kohan, professor de filosofia da educação e parceiro de trabalho do professor Jan Masschelein no Brasil, faz um resumo sobre o que vem a ser a investigação e-educativa na perspectiva dos autores belgas. Transcrevemos abaixo o resumo na íntegra, a partir do qual Kohan descreve de forma precisa como a compreensão e a prática desta ação educacional envolve, a partir de sua própria formulação, três marcas principais. Vejamos.

- a) o pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si: assim, uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador;
- b) a educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional;
- c) finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Neste terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor ou sentido educacional (KOHAN, 2017, p.71)

Pensar a investigação e-educativa com esses autores, contudo, não requer assumi-las tão somente como um enunciado teórico, mas também, e sobretudo, como uma prática, um exercício que coloca em ação uma forma-pedagógica capaz de fazer universidade (ou escola) como *skholé*, isto é, como *tempo livre* (da produtividade acadêmica, das exigências

mercadológicas e da sociedade). Trata-se de um gesto em contracorrente, como diria Kohan; do enfrentamento da dualidade entre discurso e prática, frequente nas universidades (e também nas escolas), para fazer valer o "encontro entre a vida que se mostra nos livros e a que se evidencia na forma em que se anda pelo mundo" (*idem*, 2017, p. 69).

O pensamento e a prática da pedagogia pobre se desenvolveram a partir do exercício de caminhadas. O convite a caminhar chega até Jan Masschelein no início de 2002, quando um amigo arquiteto, Wim Cuyvers, o convida a juntar-se a ele e seus alunos em uma viagem à Sarajevo. O convite acontece em um momento no qual Masschelein encontrava-se insatisfeito com a forma como o seu trabalho acadêmico vinha acontecendo com os seus alunos, sendo tal convite fundamental para ajudá-lo a repensar suas práticas.

Na ocasião, depois de uma viagem de quase 40 horas em direção a uma cidade devastada pela guerra, os estudantes foram convidados a caminhar ao longo de linhas arbitrárias, desenhadas em mapas de Sarajevo, que levariam a nenhum lugar em particular. Traçados aleatórios foram realizados nos mapas a fim de ajudar ao grupo a pensar o projeto de uma nova escola para a destruída cidade. Ao longo das caminhadas foram mapeadas observações, registrados parâmetros e pensamentos que, ao final de cada dia, eram compartilhadas em esboços e considerações. As conversações noturnas giravam em torno de perguntas simples como, por exemplo: o que se viu? O que se ouviu? O que se acha disso ou se faz com isso? Ao final, os estudantes apresentaram publicamente seus mapas sobre a cidade-paisagem visitada.

Tomado por essa experiência, Jan Masschelein passou a viajar todos os anos acompanhado de seus alunos, amigos e do próprio Wim, materializando em si uma espécie de Jacotot andante, personagem do livro *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière. Conforme descreve Walter Kohan, foi a partir dessa experiência que Masschelein chegou teórica e existencialmente à concepção da pedagogia pobre, buscando ser:

um mestre que não ensina a caminhar, mas que manda caminhar arbitrariamente e caminha junto aos seus estudantes submetendo-se à mesma arbitrariedade, à do caminho, à do que, nele, pode chamar a sua atenção; um mestre que escuta seus alunos e cuida para que essa caminhada seja feita com atenção; um mestre que pede para registrar cartograficamente as observações e para tirar delas todo o proveito que seja possível em termos do projeto ("a nova escola") que dá sentido ao caminhar; um mestre que dispõe para o encontro com os estudantes um tempo que vai muito além do tempo cronometrado da instituição; um tempo demorado, de longas conversações; um mestre que sai do seu lugar e que leva consigo a academia para se expor

junto aos seus estudantes à arbitrariedade dos caminhos da cidade (KOHAN, 2017, p. 72).

Caminhar, no sentido de estar em marcha, nos faz pensar em viagens, dizem os autores belgas; evoca um "espírito criativo", andarilho, aberto à exploração de novos horizontes. Contudo, em vez de mover-se amparado por um determinado conjunto de pressupostos e valores, os quais em geral caracterizam um espírito crítico, o processo das caminhadas é reavaliado pelos autores no sentido de buscar encontrar, nelas, algo do seu "poder revolucionário e, portanto, seu poder educativo" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 41).

Essa tentativa de seguir um caminho e ver o que ele tem a dizer, em vez de problematizá-lo a partir de julgamentos ou ideias preexistentes, tem como centro isso que os autores descrevem como um "pequeno reconhecimento do território da investigação educativa" (idem); algo que, conforme supõem, torna o caminhar mais atraente. Tal forma de (~~exploração do~~) *exposição ao mundo* resulta de duas referências mencionadas por Masschelein e Simons (2014): uma pequena citação de Michel Foucault e uma passagem do livro *Rua de mão única*, de Walter Benjamin, que versa sobre o caminhar e a "autoridade" do caminho, conforme reproduzido abaixo:

A força com que uma estrada no campo se nos impõe é muito diferente, consoante seja ela percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano. Do mesmo modo, também a força de um texto é diferente, conforme é lido ou copiado. Quem voa, vê apenas como a estrada atravessa a paisagem; para ele, ela desenrola-se segundo as mesmas leis que regem toda a topografia envolvente. Só quem percorre a estrada a pé sente o seu poder e o modo como ela, a cada curva, faz saltar do terreno plano (que para o avião é apenas a extensão da planície) objetos distantes, mirantes, clareiras, perspectivas, como a voz do comandante que faz avançar soldados na frente de batalha. Do mesmo modo, só quando copiado o texto comanda a alma de quem dele se ocupa, enquanto o mero leitor nunca chega a conhecer as novas vistas do seu interior, que o texto - essa estrada que atravessa a floresta virgem, cada vez mais densa, da interioridade - vai abrindo: porque o leitor segue docilmente o movimento do seu eu nos livres espaços aéreos da fantasia, ao passo que o copista se deixa comandar por ele. A arte chinesa de copiar livros era garantia, incomparável, de uma cultura literária, e a cópia, uma chave dos enigmas da China (BENJAMIN, 2017, p. 14).

Conforme descrevem os autores, o texto de Benjamin deixa claro o caráter "revolucionário" do caminhar: uma experiência que permite uma "submissão passiva", ou seja, que "recebe ordens do caminho" ao mesmo tempo que traça sobre ele um "esboço ativo". O caminhar põe em movimento posições subjetivas e pontos de vista sob perspectivas

que deslocam o sujeito para fora de suas posições. No texto, Benjamin deixa claro que há uma diferença entre percorrer o caminho a pé e sobrevoá-lo. Isso não significa compreender a perspectiva de baixo com mais ou menos valor que a de cima. Não se trata de diferentes posições de sujeito ou diferentes pontos de vista, mas de diferentes maneiras de relacionar-se com o mundo, com o presente e com o que está presente no presente: "caminhar é uma exposição, um estar fora da posição" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 43).

A outra citação refere-se a uma resposta dada por Michel Foucault a uma carta de publicada por um leitor no jornal francês *Le Matin*. Foucault diz concordar com Maurice Blanchot quando este diz que “a crítica começa com a atenção, a presença e a generosidade” (FOUCAULT, conforme citado por MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 47).

Segundo os filósofos belgas, ao entendermos o caminhar como uma experiência do tornar-se atento, podemos, a partir de Foucault, compreender o caminhar também como uma experiência crítica, mas uma crítica sem intenção, generosa, que deixa para trás a soberania do julgamento para abrir-se ao mundo, de modo que o presente se nos apresente como algo “evidente”, dissociado dos efeitos da “representação, da tomada de consciência ou da reflexão crítica que, afinal, sempre gera conhecimentos, idéias, formas de compreensão e perspectivas” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 47).

Assim, colocar em prática uma pedagogia pobre é enfrentar as pedagogias ricas, essas que se constroem baseadas na promessa da desigualdade, marcadas por intencionalidades e predestinações. Colocar em prática uma pedagogia pobre é livrar-se das necessidades da explicação - cega evidência de todo o sistema de ensino, como diria Rancière (2005) -, dispositivo de progresso do "embrutecimento". É compreender que a igualdade não é algo a ser concedido nem reivindicado, mas praticado: a igualdade se "verifica" em ato, "a cada passo por esses caminhantes, que, em sua constante atenção a si próprios e em sua infinita revolução em torno da verdade, encontram as frases próprias para se fazerem compreender pelos outros" (p. 106). Por fim, vejamos abaixo um trecho dos escritos de Walter Kohan sobre o trabalho de Jan Masschelein, que escolhemos para finalizar esta seção:

a academia está cheia de tanta formalidade, tanto faz de conta, tanta dualidade entre o discurso e a prática, que conhecer a prática pedagógica de Masschelein significa também uma espécie de contracorrente, uma forma de habitar a escola-universidade [...] Eis o que também ensina a pedagogia pobre de Jan Masschelein: que não há aprendizagem sem entrega, sem exposição a uma viagem que tire do lugar, que nos faça sair da zona de

conforto. Usualmente entendemos que uma prática pedagógica leva outros a um novo lugar. É verdade. Mas o que a vida de Masschelein ensina é que não há pedagogia sem viagem pedagógica do pedagogo, sem que o próprio pedagogo se deixe levar e saia de sua zona de comodidade (KOHAN, 2017, p. 68 e 82).

a experiência em Leuven.be (cartografando o Vaartkom)

Encontramos com o professor Jan Masschelein presencialmente, pela primeira vez, na manhã de um domingo, dia 16 de fevereiro de 2020, em frente a estação de trem de Leuven, sob o forte vento e frio que caracterizam esta cidade. Esse foi o ponto de encontro combinado com o grupo (estudantes e professores) que participaria do estudo naquela semana. Chegamos bem cedo. Antes de nós chegou uma estudante indiana, a Mansi Sharma. Mansi é formada em jornalismo e desenvolve um trabalho ligado à mídia e educação na Índia. O total de estudantes participantes somava dezessete pessoas, sendo nove belgas e oito estrangeiros. Dentre os estrangeiros, além da Mansi, havia uma iraniana, uma chilena, uma chinesa, uma vietnamita, uma estadunidense e dois brasileiros (um doutorando da KU Leuven e um doutorando com bolsa sanduíche, vindo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ)). A professora Mieke Berghmans (KU Leuven), parceira de trabalho de Masschelein e Simons, também esteve presente durante toda a semana, além do próprio Maarten Simons.

Acompanhados do professor Jan, seguimos de trem até uma estação vizinha da cidade, situada há uns quinze quilômetros de distância. A proposta era voltar para Leuven caminhando à beira de um canal que liga as duas localidades. Antes do início da marcha, as primeiras instruções: o uso de qualquer tipo de tecnologia de comunicação e informação (telefones celulares e redes sociais) ficava restrito, a partir daquele momento, até o fim da semana, podendo ser usado exclusivamente para finalidades do trabalho. Nenhuma foto, por exemplo, deveria ser feita por um desejo pessoal etc. Assim deu-se início a nossa aventura intelectual, caminhamos à margem do um canal, por quinze quilômetros, cujo registro desta experiência e da belíssima paisagem ficaram guardados no que pode lembrar a memória de cada um.

Da nossa parte, a expectativa com a caminhada era grande. Como seria, na prática, caminhar em estado de atenção? Nosso contato com os procedimentos da pedagogia pobre havia se dado no Brasil, via leitura dos livros e artigos escritos pelos autores belgas, durante

as reuniões do grupo de estudos na universidade. Os textos sobre a prática de marchas em estado de atenção muito nos interessaram, mas não fazíamos ideia sobre o que seria colocar em prática tal ideia.

Durante a caminhada à beira do canal perguntamos ao professor Jan sobre as expectativas para a marcha que fazíamos e ele respondeu que se tratava apenas de um aquecimento para o corpo, uma espécie de "rito de passagem" para o que viria (como trabalho) durante a semana: disciplina e atenção. A resposta nos deixou desorientados. Então a caminhada que fazíamos tratava apenas de um exercício físico? Em que consistiam as caminhadas afinal? O que significa caminhar em estado de atenção? Sobre a marcha que fizemos, uma das estudantes estrangeiras, a chinesa Jia Liu, escreveu o seguinte:

Depois de um estudo mental coletivo de uma semana, nos reunimos novamente. Dessa vez a reunião foi além do ambiente da sala de aula da universidade. Caminhamos ao longo do canal por quase 4 horas e mal fomos parados pela força do vento, cansaço ou confusão. Foi uma caminhada sem intenção por parte dos alunos. Todos os sentidos foram ativados ao ar livre. A caminhada de quatro horas criou a sensação de ser um estrangeiro, um estranho, nos deslocou temporariamente de um espaço familiar da cidade. Fomos expostos a um mundo externo que poderia falar conosco (JIA LIU, 2020, tradução nossa)⁵⁶

O grupo vinha se encontrando há uma semana, na própria universidade, onde um estudo sistemático de leituras, conversas e exposições de ideias precedeu o trabalho de campo. Não participamos desta primeira etapa devido a um desencontro de agendas. Quando o professor Jan conseguiu nos contactar, em Paris, o curso já estava em andamento.

Naquela manhã de domingo, caminhamos pelo canal em direção à Leuven. Mais especificamente em direção à Abadia de Keizersberg, uma construção secular, de origem medieval, onde permaneceríamos alojados por uma semana. Em conversa com os outros estudantes durante a caminhada percebemos que havia poucas informações sobre o local, fato que causava ainda mais estranheza àquela aventura e nos deslocava aos poucos da nossa "posição de sujeito", da nossa zona de conforto e controle.

⁵⁶ Extrato do texto produzido pela estudante Jia Liu sobre a cartografia do Vaartkom, apresentado como trabalho de conclusão do curso com os professores Jan e Maarten. Jia nos cedeu gentilmente o texto para o desenvolvimento desta tese. Segue o extrato no original: "After a week-long collective mental studying, we gathered together again. This time it was a gathering beyond university classroom setting. We walked along the canal for nearly 4 hours and were barely stopped by force of wind, tiredness or confusion. It was a walking without intention on the students' side. All the senses were activated in the open fresh air. The four-hour walking created a sense of being a foreigner, an outsider, it displaced us temporarily away from a familiar city space. We were exposed to an outside world that could speak to us".

Ao chegarmos na Abadia, os grupos foram alojados em quartos coletivos, com banheiros coletivos. Nós, provavelmente pela condição de convidados e menor intimidade com o grupo, fomos alojados em um quarto individual. Em seguida foi servida uma sopa quente de almoço e a partir dali seguimos por sete dias em um intenso trabalho de campo e exercício de pensamento. Ainda naquele domingo, centrados no trabalho que faríamos, assistimos uma apresentação feita por um professor de arquitetura da KU Leuven sobre formas e possibilidades de construção de maquetes; à noite foi exibido o documentário *Ein neues Produkt (Um novo produto, 2012)*, do cineasta, autor, professor de cinema e ativista alemão Harum Farocki; e o dia encerrou, tarde da noite, com uma reunião voltada ao planejamento da semana.

Na semana anterior à nossa chegada, o grupo havia decidido que o trabalho resultaria em uma maquete. Como visto na seção anterior, uma marca da investigação e-educativa, na perspectiva da pedagogia pobre e do exercício das caminhadas, consiste em tornar público o estudo realizado. Dessa maneira, os participantes sempre escolhem uma forma para disponibilizar a pesquisa, a fim de que um número maior de pessoas possa acessar a materialidade cartografada e estudá-la - ou realizar uma "aprendizagem profanada", conforme citado pelos autores Jan Masschelein e Maarten Simons, ao seguirem os passos de Tyson Lewis⁵⁷.

Depois da viagem que fez à Sarajevo, a primeira de todas, o professor Jan viajou com estudantes para Belgrado, Tirana, Bucareste, Kinshasa, Tânger, Atenas, Bruxelas, Shenzhen, Chongqing, St-Claude, Genk e Rio de Janeiro. Sempre cidades em conflito ou em crise. Sempre procurando elucidar ou problematizar questões educacionais. Em cada uma dessas cidades o estudo, ao final, tornou-se público, expresso em algum formato: fotografia, desenho de mapas, exposição. No caso do estudo que acompanhamos em Leuven, decidiu-se por uma maquete.

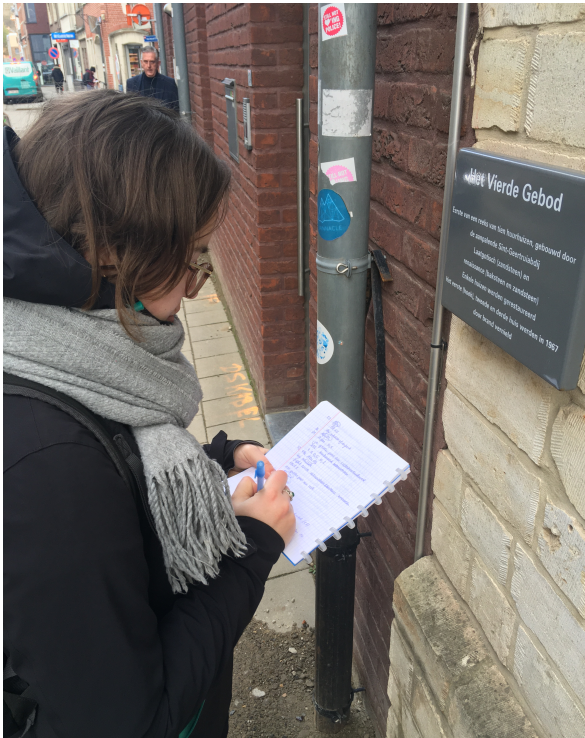
O local da pesquisa foi o Vaartkom, uma antiga região industrial de Leuven. Atualmente o Vaartkom é alvo da revitalização urbana e, conseqüentemente, de especulações em torno do mercado e do trabalho. Cartografar este espaço significava pensar o futuro do trabalho na cidade e as possíveis relações da universidade (como espaço de formação) com esse porvir.

⁵⁷ Tyson Lewis, *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality* (New York: Taylor and Francis, 2013), 35.

Conforme os escritos dos autores belgas, a experiência da caminhada é uma prática que estabelece um "*éthos* atento e experimental: a arte de tornar algo capaz de aparecer e se transformar em alguma "coisa"" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 23, aspas dos autores). Caminhar em estado de atenção é abrir-se ao mundo sem julgamentos, é livrar-se dos regimes de verdade e adiar as expectativas de benefícios; significa estar "presente no presente", de modo que o presente (educacional) se nos apresente. Assim, a produção do que podemos chamar de 'dados' da investigação e-ducativa (durante uma caminhada) tem como ponto de partida o acionamento de um *éthos* articulado à questionamentos de investigação definidos pelo autores como "protocolo", ou seja, a "atenção" é ativada por dispositivos de desalojamento dos sujeitos, cuja finalidade é torná-los estranhos a si mesmos.

O protocolo é uma orientação clara, que o indivíduo segue repetidas vezes, mas que não tem "fim" claro, nenhum destino. É uma espécie de "caminho" que não leva a nada, é como um corte que se abre para o mundo. Seguir esse caminho não significa realizar as intenções de alguém ou responder às expectativas de alguém, mas é um caminho que implica a repetição e a regularidade mecânicas, sem "sentido", justamente para descentralizar nossas intenções, para tirar o sujeito do caminho, por assim dizer, ou, pelo menos, para expô-lo. O protocolo ajuda a suspender histórias por demais familiares; ajuda a instalar uma determinada disciplina do corpo e da mente, tentando abrir um espaço que permite experiências, um espaço para estudar e para o indivíduo *se expor*, a fim de, como dizia Bergson, não ver o que pensamos, mas para pensar no que vemos, para expor o nosso pensamento para o que está acontecendo (ao presente) e para superar nossas próprias reflexões, para quebrá-las. Isso pede uma arte de estar "lá", que transforma um lá em "aqui". (Isso é o que está envolvido no que poderia ser chamado de trabalho de campo) (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 23, aspas dos autores).

Na semana anterior, o grupo havia decidido que um dos protocolos de produção dos dados seria a escrita (à mão) de absolutamente tudo o que estivesse escrito nas fachadas das casas, prédios, placas etc. à direita do sentido de quem caminha. A proposta veio da indiana Mansi e foi escolhida pelo coletivo, entre outras propostas apresentadas. As ruas do Vaartkom a serem cartografadas foram distribuídas entre os participantes pelo professor Jan Masschelein. O trabalho foi realizado individualmente. Nosso trabalho, em acordo com o professor, limitou-se ao acompanhamento da fatura do referido protocolo, em campo, fotografando o processo. As fotos foram entregues aos professores no último dia.



A ideia de uma escrita à mão seguiu pistas do já citado texto de Walter Benjamin e impôs aos participantes não só uma repetição e regularidade mecânicas, como também buscou "tirar o sujeito do caminho" ou, em outras palavras, colocá-lo em "ex-posição", no sentido mesmo de provocar deslocamentos ou desalojamentos das posições de sujeito por nós assumidas.

Copiar números de casa, nomes de moradores nos interfones, anúncios de lojas, textos escritos em placas etc. teve como resultado a produção de uma escrita sem muito sentido, que atendeu a pouca ou nenhuma expectativa; ofereceu poucas pistas às intencionalidades. Foi um exercício que efetivamente produziu a tal "suspensão" (da qual falam os autores em seus livros), seja das histórias familiares, seja em relação à sociedade, mercado de trabalho etc. Ante a esse estranho texto que se avolumou, restou-nos estudá-lo e buscar ver o que a cidade (por meio dessa extraordinária prática) estava dizendo.

A tentativa de pensar a cidade como forma pedagógica de estudo público e coletivo faz parte das teorizações de Masschelein e Simons na composição da pedagogia pobre. Contudo, Jan Masschelein (2019) ressalta que tais formulações teóricas não se alinham às iniciativas políticas que, a partir da década de 1990, passaram a tratar as cidades ou áreas

urbanas como ambientes de aprendizagem⁵⁸. Seguindo pistas deixadas por Masschelein (2019), observa-se que:

Essas iniciativas para “educar”, “aprender” e cidades “criativas” implicam uma abordagem funcionalista da educação que opera a partir de uma perspectiva externa e envolve pensar no futuro em termos de um cenário, ou seja, um futuro possível. Com base no que é (tecnicamente) possível ou no que será possível, esse cenário prevê maneiras de realizar de maneira melhor, mais rápida, fácil e eficaz os resultados relevantes da aprendizagem (competências, habilidades, criatividade e em breve). Um local de estudo, pelo contrário, implica a aceitação de que, num sentido radical, não podemos saber ou imaginar o que poderia resultar disso. Pode-se dizer, no futuro impossível (MASSCHELEIN, 2019, p. 187, tradução nossa)⁵⁹.

Para pensar a cidade como forma pública e coletiva de estudos, Masschelein retoma a ideia da *universitas studii* (ou *universitas magistrorum et scholarium*), nome latino original usado para designar a noção de universidade. Tal abordagem torna manifesto o *caráter pedagógico* da universidade, em vez do *olhar sociológico ou econômico* que lhe é mais comumente atribuído, ou seja, coloca também em debate (no campo teórico e também no

⁵⁸Sobre a distinção entre as propostas apresentadas, Jan Masschelein faz uma nota de rodapé detalhada em um de seus artigos. Transcrevemos aqui esta nota (traduzida por nós) por entendermos a importância do enfrentamento que o pensamento desenvolvido por este autor faz ante o sequestro que as propostas educacionais vêm sofrendo pelo setor corporativo. Segue a nota:

"Existe, por exemplo, a Associação Internacional de Cidades Educadoras, fundada em 1994 e, com base em uma iniciativa anterior da OCDE, agora compreende 494 cidades em 37 países. Desde então, essa associação emitiu uma “Carta das Cidades Educadoras” e organiza conferências a cada dois anos (veja “Associação Internacional das Cidades Educadoras”, <http://www.edcities.org/en/>). Existe também a Rede Global de Cidades de Aprendizagem da UNESCO, com 117 membros em 41 países. Em 2015, esta rede publicou um guia que se refere à “Declaração de Pequim sobre a construção de cidades que aprendem” (2013) e propõe “Principais recursos das cidades que aprendem”. As citações a seguir fornecem um resumo conciso do que lemos nos sites e nos muitos documentos online sobre essas iniciativas: “Cidades e regiões em um mundo globalizado não podem se dar ao luxo de não se tornar cidades e regiões que aprendem. É uma questão de prosperidade, estabilidade, empregabilidade e desenvolvimento pessoal de todos os cidadãos”; “As cidades são os principais motores do crescimento econômico no mundo moderno, e o aprendizado é um dos combustíveis mais importantes desse crescimento. Em reconhecimento a isso, muitas comunidades urbanas estão desenvolvendo estratégias inovadoras que permitem que seus cidadãos - jovens e idosos - aprendam novas habilidades e competências ao longo da vida, transformando suas cidades em ‘cidades aprendentes’”, o que está relacionado à “necessidade de incentivar a criatividade em todos os níveis da educação”. Veja Balázs Németh, “A Iniciativa da Região de Aprendizagem - um conceito desafiador para o ensino superior promover o desenvolvimento regional”, *Hungarian Educational Research Journal* 4, no. 3 (2014): 46–57, <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/15>. Portanto, a cidade que aprende pode ser facilmente conectada à “cidade criativa”, que busca mobilizar a criatividade como força motriz do crescimento sustentável e da regeneração urbana (consulte “Por que criatividade? Por que cidades?”, Rede de Cidades Criativas, <https://en.unesco.org/creative-cities/content/why-creativity-why-cities>)” (MASSCHELEIN, 2019, p. 186, tradução nossa).

⁵⁹No original: "These initiatives for “educating,” “learning,” and “creative” cities imply a *functionalist* approach to education that operates from an *external* perspective and involves thinking about the future in terms of a scenario, that is, a possible future. On the basis of what is (technically) possible or what is going to be possible, such a scenario envisions ways to realize in a better, faster, easier, and more effective way the relevant learning outcomes (recognized competencies, skills, creativity, and so on). A place of study, on the contrary, implies acceptance that, in a radical sense, we cannot know or imagine what could come out of it. It engages, one could say, in impossible futures" (MASSCHELEIN, 2019, p. 187).

campo prático) as *regras do jogo* que constituem a forma-pedagógica em questão (Seja uma universidade ou uma escola).

Do ponto de vista do interesse do nosso estudo entende-se que é cartografando regras do jogo que se pode fazer ver e ouvir os variados elementos de uma prática (pedagógica), essa que muitas vezes é tomada como natural. Por um lado, sabe-se que certas formas de ensino são interrogadas e até mesmo substituídas por outras, isto é, em vez de uma prática pautada pela "transmissão" de conhecimentos, opta-se, por exemplo, pela adoção de práticas construtivistas ou outras. Contudo, raramente é dado a pensar, numa disciplina, a própria forma pedagógica adotada (seja ela bancária ou construtivista); raramente é dado a ver que a forma pedagógica adotada emerge de um processo de escolha e construção histórica, seja para o bem ou para o mal, e que essa escolha porta um processo de poder, que constitui e determina sobre o estudo que será feito. Por outro lado, não é raro observar que a adoção de pedagogias "colaborativas", por exemplo, em vez de "bancárias", também abandona a importância de olhar para as *regras do jogo* que constituem a forma pedagógica escolhida: o fato de esta fazer oposição àquela (bancária) já é tomado como suficiente para cancelar esta como uma "boa pedagogia".

Ao trazer para o debate as regras do jogo que constituem a forma pedagógica da universidade, Jan Masschelein (2019) formula a ideia das "formas pedagógicas públicas", que são, conforme ele descreve, delineamentos espaciais e temporais ou, em suas próprias palavras, "buracos na instituição" (heterotópicos e heterocrônicos). Aqui o autor segue pistas deixadas por Michel Foucault para falar de "um lugar real sem lugar" (*a lieu sans lieu*) e um "tempo real fora do

Texto original: "There is, for example, the International Association of Educating Cities, which was founded in 1994 and, building upon an earlier OECD initiative, now comprises 494 cities in 37 countries. This association has since issued a "Charter of Educating Cities" and organizes conferences every two years (see "International Association of Educating Cities, <http://www.edcities.org/en/>). There is also the UNESCO Global Network of Learning Cities with 117 members in 41 countries. In 2015 this network published a guide that refers to the "Beijing Declaration on Building Learning Cities" (2013) and proposes "Key Features of Learning Cities." The following quotes provide a concise summary of what we read on the websites and in the many online documents regarding these initiatives: "Cities and regions in a globalized world cannot afford not to become learning cities and regions. It is a matter of prosperity, stability, employability and the personal development of all citizens"; "Cities are the main engines of economic growth in the modern world, and learning is one of the most important fuels of that growth. In recognition of this, many urban communities are developing innovative strategies that allow their citizens — young and old — to learn new skills and competencies throughout life, thereby transforming their cities into 'learning cities,'" which is related to "a need to encourage creativity at all levels of education." See Balázs Németh, "The Learning Region Initiative – a Challenging Concept for Higher Education to Promote Regional Development," *Hungarian Educational Research Journal* 4, no. 3 (2014): 46–57, <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/15>. Therefore, the learning city could easily be connected to the "creative city," which seeks to mobilize creativity as a driving force for sustainable growth and urban regeneration (see "Why Creativity? Why Cities?," *Creative Cities Network*, <https://en.unesco.org/creative-cities/content/why-creativity-why-cities>)(MASSCHELEIN, 2019, p. 186).

tempo" (*temps hora temps*). O significado de *Universitas* é associação, reunião, assembléia; e o latim *studium* significa principalmente observar-se atentamente e dedicar-se a algo. Nesse sentido, ainda segundo os autores, à medida que essas formas pedagógicas públicas encontram lugar, ou seja, à medida que as reuniões tornam-se *situadas (find a place)*, aprendizado e pesquisa convertem-se em estudo coletivo e público, assim como alunos e pesquisadores convertem-se em estudantes e acadêmicos. Tomar a cidade como meio público e coletivo de estudos, portanto, não trata de pensar a educação a partir de um cenário previsível, um futuro possível, mas em "como seguir em frente (como e o que pensar) quando algo começa a falar" (MASSCHELEIN, 2019, p. 190, tradução nossa)⁶⁰.

Além de escrever à mão tudo o que se via à direita do sentido da caminhada, o grupo de estudantes definiu, no decorrer da semana, novos protocolos de captura para a composição do mapa e a construção da maquete: o som ambiente de dezesseis locais do Vaartkom seriam gravados em 4 momentos diferentes do dia (manhã, meio-dia, noite e meia-noite); pessoas comuns que estivessem passando nesses mesmos dezesseis locais do Vaartkom seriam abordadas com perguntas pré-definidas, tais como: "o que você fez hoje?"; "o que você ainda vai fazer hoje?"; "o que você não pode deixar de fazer hoje?". Tais perguntas responderiam a uma questão geral, que tinha por objetivo levantar dados sobre o que as pessoas fazem em diferentes horas do dia em relação ao tipo de trabalho que têm. A estudante Jia Liu reflete a experiência dos protocolos frente à proposição pedagógica de tomar a cidade como espaço de estudos, feita pelos autores belgas.

No início, nos sentimos oprimidos e confusos com algumas práticas "desconfortáveis" porque nos acostumamos com a forma como a pesquisa e o estudo são feitos nas universidades contemporâneas - ler, pensar e escrever. Andar pelas ruas com vento forte e copiar à mão quaisquer textos na parede pode ser desconcertante e fisicamente exigente naquele momento. Dividir o mesmo quarto e banheiro com outras pessoas e tomar um banho frio pode ser um desafio para quem precisa de privacidade e conforto. Gravar a voz de uma cidade à meia-noite ou ao amanhecer era algo que provavelmente nunca tínhamos feito no passado. Muitas dessas condições nos empurraram para fora de nossas zonas de conforto e mentes intencionais [...] Para mim, isso incorporou uma "*universitas studii*" onde alunos e professores se tornam alunos para estudar algo com que se importam e que diz respeito à nossa

⁶⁰ No original: "how to move on (how and what to think) when something starts to speak"

comunidade, sociedade e mundo, e compartilham isso com o público (Jia Liu)⁶¹.

Somente a partir da leitura do texto escrito por Jia nos demos conta efetivamente do quanto todo aquele desconforto poderia não estar ali por acaso. Tirar o sujeito do caminho implica atingir um certo estado de vulnerabilidade e desconforto. Significa "ex-por-se", colocar em suspensão a relação com objetos (e metas) e com o conhecimento (no sentido da compreensão), para dar lugar à *experiência* e a uma certa submissão aos comandos da experiência (às ordens e à autoridade do caminho). Contudo, a ideia de deslocamento do sujeito não vincula-se objetivamente a um tipo específico de (des)conforto, ou seja, tomar banho frio, por exemplo, não garante mais ou menos submissão aos comandos da experiência, no sentido de estar atento em uma investigação e-ducativa. O que entra em jogo como exercício de atenção (ao mundo) não se localiza objetivamente *no* mundo, em algo fora dos sujeitos, mas internamente, numa série de práticas que tem como efeito a "transformação do eu". Trata-se de um pensamento no qual "a pesquisa e o estudo têm a ver, em primeiro lugar, com a mudança de uma condição de existência do pesquisador, isto é, são uma questão existencial" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 61).

Assim, pode-se dizer que as práticas da atenção e deslocamento dos sujeitos vinculam-se, em síntese, a um certo posicionamento ético (um *éthos*) - referindo-se especificamente às maneiras que dão forma a "um modo de ser determinado". Ética, nesse caso, tem a ver com "cuidado de si", conceito emprestado e atualizado pelos autores belgas dos últimos trabalhos de Michel Foucault, quando este fez uma análise da antiga Grécia.

Para os gregos, esse preceito do "cuidado de si" configura um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. É uma noção que, para nós, hoje em dia, perdeu sua força e é obscura. Quando se coloca a questão: "Qual é o princípio moral que domina toda a filosofia da Antigüidade?", a resposta imediata não é "tome conta de você mesmo", mas o princípio délfico, *gnôthi seauton*, "conhece-te a ti mesmo" (FOUCAULT, 1994).

⁶¹ No original: *"In the beginning, we might feel overwhelmed and puzzled over some "uncomfortable" practices because we got used to the way how research and study was done in contemporary universities – reading, thinking and writing. Walking along streets with strong wind copying whatever texts on the wall by hand can be perplexing and physically demanding at that moment. Sharing the same bedroom and bathroom with others and taking a cold bath could be challenging for the ones who needed his or her privacy and comfort. Recording the voice of a city at midnight or dawn was something we had probably never did in the past. Many of these conditions have pushed us out of our comfort zones and intentional minds [...] For me, it embodied a "universitas studii" where students and professors both become students to study something they care about and that concerned our community, society and world, and share it with the public"* (Jia Liu).

O princípio "moral", na perspectiva dos autores belgas, não nomeia uma série de normas de comportamento, cujas regras morais, no âmbito de uma pesquisa pedagógica, levariam a uma espécie de "deontologia científica": regras externas assumidas pelo pesquisador na produção de conhecimentos. A ética, no âmbito das práticas que experimentamos em Leuven, implica uma determinada atitude para relacionar-se consigo próprio, como os demais e com o mundo. Em síntese, o cuidado de si tipifica uma espécie de atenção; uma "atitude de atenção, de estar atento a si próprio, de concentração em si mesmo, nos próprios pensamentos e ações"; algo relacionado a um domínio que se deve alcançar para manter uma atitude atenta; algo que faça coincidir ações e ideias, "criando um estado de inspiração ou de incorporação da verdade", e que não deve ser confundido com "saber quem se é" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.62).

Com Foucault (1994), é possível verificar uma certa distinção entre o "cuidado de si" e o "saber quem se é" - ou, em suas palavras, o "conhece-te a ti mesmo". Foucault diz que estes últimos ofuscaram, por algumas razões, a ideia do primeiro.

A primeira [razão] é que os princípios morais da sociedade ocidental passaram por uma profunda transformação. Experimentamos a dificuldade de fundamentar uma moral rigorosa e princípios austeros sobre um preceito que mostra que devemos nos preocupar conosco mesmos mais do que qualquer outra coisa. Inclina-mos, em princípio, a considerar o cuidado de si como qualquer coisa de imoral, como um meio de escapar a todas as regras possíveis. Herdamos isso da moral cristã, que faz da renúncia de si a condição da salvação. Paradoxalmente, conhecer-se a si mesmo constituiu um meio de renunciar a si mesmo (FOUCAULT, 1994, s/p. Grifo nosso)

Ao esboçar uma história das diferentes maneiras pelas quais os sujeitos elaboram um saber sobre si mesmos, Foucault, com base em uma divisão que fez em quatro grandes grupos, expõe técnicas específicas que são colocadas pelos sujeitos para compreenderem, em si mesmos, esses saberes (a psiquiatria, a economia, a medicina e, por que não, a educação, a arte). Dentre essas técnicas, ele destaca especialmente as técnicas de dominação e as técnicas de si (*Les Techniques de soi*). O encontro entre a dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si é o que ele chama "governamentalidade". A ideia do autor francês não é tomar essas técnicas como saberes inquestionáveis, mas analisá-las como "jogos de verdade", que não funcionam separadamente, mas em interação. É nesse sentido, dos "regimes de verdade", que os autores belgas atualizam a ideia do "cuidado de si" para pensar estados de "atenção". Não se trata de entender ações e palavras baseadas em conhecimentos certos ou válidos

(externos), mas de se expor a si e a seus valores determinantes, para se alcançar condições existenciais e éticas.

A definição de um protocolo durava por vezes duas horas de conversas ou mais, entre os professores Jan, Maarten, Mieke e os participantes. Considerando a perspectiva da expansão global da educação (DUSSEL, 2014), em contraponto à perspectiva que coloca em prática o exercício de uma pedagogia pobre, pode-se dizer que o acionamento da atenção por meio de um cuidado de si não só nos propiciou, como experiência, o enfrentamento dos modelos dominantes da pesquisa pedagógica, como também instaurou, efetivamente, entre todos nós, naquela semana, uma outra forma-pedagógica, uma outra escola e uma outra universidade. O exercício da atenção durante as caminhadas não trata, portanto, de um método a ser seguido, mas de uma espécie de autoexame que coloca sob interrogação a nossa própria existência, o nosso próprio lugar no mundo. Cuidar de si é estabelecer um diálogo consigo próprio. O que de fato queremos. Trata-se de um procedimento de maturação processual. Talvez por isso a excelente fluência coletiva do trabalho realizado pelo grupo. Talvez por isso, naqueles dias, as formas de controle tão comuns aos ambientes educacionais tornaram-se inexistentes, cedendo lugar a uma espécie de liberdade (tempo livre) voltada ao trabalho e ao estudo. Nas palavras de Foucault, cuidar de si

é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação [...] aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um “serviço de alma” que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas (FOUCAULT, 1985, p. 47 e 52, aspas do autor).

Em uma das noites, retornando à Abadia após acompanharmos a realização de entrevistas noturnas feitas por duas estudantes belgas, conversamos sobre o trabalho que estava em curso. Elas perguntaram sobre as nossas impressões. Ressaltamos como extraordinárias a forma coletiva do trabalho e o engajamento dos estudantes na investigação. Não havia uma condução impositiva, vigilante ou autoritária dos professores - as ideias vinham dos próprios estudantes e não cessavam, aumentando a cada dia o volume de trabalho a ser feito. As estratégias usadas para se chegar a esse comportamento não estavam explícitas, objetivas, mas pode-se dizer que havia um claro "interesse comum", conforme propõem os professores belgas em seus textos, materializado em cada ação, cada conversa, cada mobilização feita pelo grupo, incluindo os próprios professores nessa fatura. Dissemos ainda

às estudantes belgas que não conseguíamos imaginar como realizar algo semelhante com estudantes no Brasil, do ponto de vista do engajamento do grupo. Elas contra-argumentaram dizendo que a KU Leuven não era diferente das universidades brasileiras. Diferente era especificamente aquela disciplina, cursada com os professores Jan, Maarten e Mieke. Os alunos esperavam um ano para se inscreverem e, quando acontecia, queriam aproveitar ao máximo. No mais, disseram que as aulas das outras disciplinas eram exatamente iguais às aulas oferecidas por todas universidades: leitura de textos, palestras, seminários e avaliações, geralmente realizadas em salas de aula.

Na defesa que fazem da escola como uma questão pública, Masschelein e Simons (2017), argumentam que uma das formas de domar a escola (governar o seu caráter democrático, público e renovador) é a *psicologização*. É possível que essa reflexão crítica nos ajude compreender a extraordinária forma de engajamento dos alunos na cartografia do Vaartkom. Não se trata de negar a importância do papel que a psicologia desempenha na educação, mas de abordar um certo pensamento desse campo, que ameaça o acontecimento escolar substituindo "o ensino por uma forma de orientação psicológica", ou seja, a responsabilidade pedagógica é substituída pela prestação de cuidados terapêuticos: "a psicologização acontece quando os atos de despertar o interesse e focar a atenção em alguma coisa - atos inerentes à responsabilidade pedagógica - são reformulados em 'motivar os alunos a aprender'" (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 127, aspas dos autores).

Na experiência do Vaartkom ninguém motivou ninguém. O que estava no centro do comando era o interesse e não a motivação. Mesmo quando o cansaço já era evidente em todos, passados dias do processo de trabalho, a apresentação de uma nova ideia para atender a algum aperfeiçoamento ou detalhamento da cartografia era prontamente acatada pelo coletivo, sempre com bom humor e "interesse". Esse foi o caso da captura das paisagens sonoras. Esta proposta exigia que cada um acordasse de madrugada e fosse dormir muito tarde, caso contrário não seria possível obter o som ambiente de cada local nos horários da manhã e da meia-noite. Além destes, o som de dois outros horários durante o dia também precisavam ser gravados. De outro modo, realizar a captura das paisagens sonoras em horários mais confortáveis anularia o vigor e validação do protocolo em questão. Resultado: o engajamento foi unânime.

Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar,

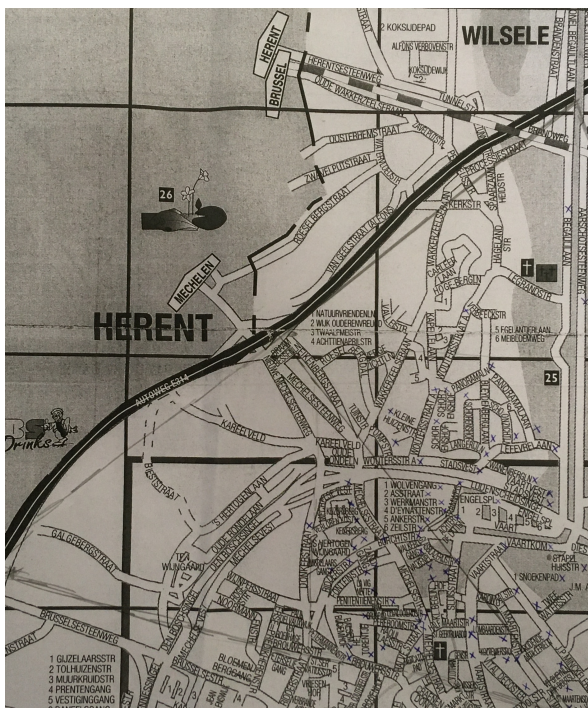
pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espço do *interesse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comunicação* é possível (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 52).

O trabalho com protocolos remete ao uso que o dramaturgo Bertolt Brecht fazia desse procedimento com os alunos da Escola Karl Marx, em *Neukolln* (Colônia Nova), Berlim. Os protocolos brechtinianos eram avaliações solicitadas aos alunos para o desenvolvimento de experimentos com a escritura processual de peças teatrais didáticas (CONCÍLIO e KOUDELA, 2019). Em alguma medida o processo desenvolvido pelo grupo de Leuven também apresentou uma forte dimensão avaliativa e processual. A cada proposta apresentada, o grupo se empenhava exaustivamente em problematizar a sua execução, ou seja, inúmeras questões eram colocadas, não no sentido de uma resistência, mas de uma espécie de lapidação da proposta, até que não houvesse mais dúvidas sobre a viabilidade da execução. Ao final desse procedimento detalhista, o protocolo era então anunciado. Perguntas como: mas se o texto estiver no chão, devo copiá-lo ou só valem textos em paredes? Ou: mas se o texto estiver à direita e distante, de modo que não consigo ler, o que fazer? Por que você sugere essa proposta? Tais questionamentos, colaborativos, tinham como objetivo traçar um plano comum para a produção dos dados; explicitar as condições de produção (dos dados) e evitar planos pessoais; ou seja, a intenção era dispor explicitamente as regras daquele jogo.

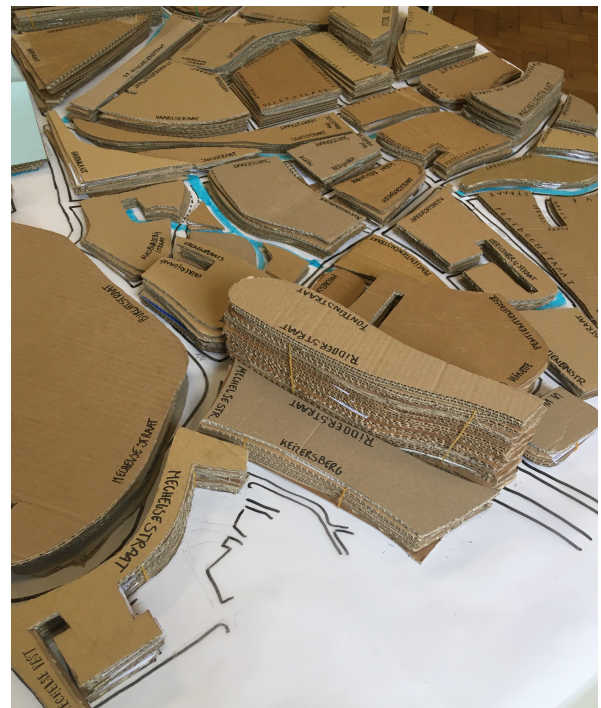
Da mesma forma que a definição dos protocolos durava um tempo sem medida, também as conversas sobre a experimentação dos protocolos no campo (caminhadas) eram igualmente longas. As conversas aconteciam à noite, em reunião com os três professores e os grupos de trabalho dos estudantes. Uma espécie de não-eficiência era acionada nesses momentos e, assim, as conversas seguiam um curso muito despretensioso, muito sem necessidade de sínteses ou conclusões, respostas imediatas. Longos e impressionantes silêncios tinham vez, permitindo que o pensamento girasse com liberdade entre os participantes: uma experiência invejável de convergência entre discurso e prática, visto que (teoricamente) *atenção* é para os autores um gesto de generosidade, espera e não submissão aos regimes de verdade. Do ponto de vista do discurso e da teorização não é difícil compreender o que isso quer dizer. Porém, do ponto de vista prático, é preciso abrir mão fortemente das nossas posições de sujeito e deixar para trás a soberania do julgamento para

enfrentar com coragem o mundo e o que faz falar essa experiência (de mundo). Os encontros noturnos, que por vezes passavam da meia noite, mostraram que a noção de "presença no presente", gesto ao qual os autores tanto se referem em seus textos, é um exercício que se dá não só nas caminhadas, mas também nas reflexões sobre elas. Havia nas conversas um desprendimento extraordinário das preocupações e metas que geralmente constituem as aulas nas universidades e escolas. A sensação era de que tudo aquilo podia resultar em nada e, mais que isso, caso isto ocorresse não seria efetivamente um problema para os professores. O fato é que a ideia de "resultar em nada" já se mostrava inviável naquele momento, visto que havia uma experiência (rica) em curso. O que talvez tenha nos provocado essa sensação foi a possibilidade de pela primeira vez acompanharmos (na prática) um processo pedagógico destituído verdadeiramente dos:

sonhos que nos pertencem, que compõem a nossa intenção, e que nos constituem como sujeitos perante nossos objetos (objetivos). Poderíamos dizer que a atitude de um sujeito (também de um sujeito do conhecimento) é a atitude de alguém que tem um objeto (ou um objetivo). Contudo, estar atento, prestar atenção significa não estar preso a uma intenção, um projeto, uma perspectiva, uma visão ou uma imagem (que sempre nos dão um objeto e encerram o presente em uma representação) (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 48).



MAPA DO VAARTKOM



MAQUETE DO VAARTKOM

Tais procedimentos colocaram em jogo nossas próprias intenções e objetivos naquela semana. Tínhamos um compromisso com a nossa pesquisa, com a própria viagem e o financiamento que nos levava até aquele lugar. Mais que isso. Em alguma medida nos sentíamos pressionados por essas responsabilidades. Precisávamos apresentar resultados (condizentes com as expectativas de um certo sistema de produção acadêmica). Tínhamos somente aqueles dias para aproveitar ao máximo o contato com os professores e a experiência oferecida. Todo esse pensamento nos empurrava para objetivações. De certo modo, não podíamos contemplar a ideia de que a nossa pesquisa poderia "resultar em nada". A deles, sim, mas não a nossa. E isso era paradoxal, já que, ao mesmo tempo, tínhamos um referencial metodológico a seguir, que oferecia à nossa pesquisa, por escolha nossa, pistas para uma certa abertura, possibilidades de desalojamentos de nós mesmos, ferramentas para (des)objetificações e disponibilidade para abandonar a comodidade intelectual. Estes são propósitos da prática cartográfica. Os estudantes de KU Leuven cartografavam o Vaartkom e nós cartografávamos o processo desse grupo para a nossa pesquisa. Não fazia sentido sucumbir ao modelo de conhecimento regido pela tradição mais conhecida de pesquisa, notadamente essa pela qual o pesquisador, somente tendo assumido certas condições (exteriores) para se obter o conhecimento "verdadeiro", pode falar desse conhecimento (ou dessa verdade) com propriedade.

A saída possível que adotamos ao nos depararmos com as necessidades de objetivação, ou seja, ao percebermos em nós o menor sinal de predominância da busca por informações, foi procurar reverter a situação e nos abrimos ao encontro, àquele encontro, que já estava acontecendo e que perdia muito da sua potência toda vez que tentávamos "explicar" ou "significar" em ideias prefixadas as situações vividas. Buscamos experimentar o que seria efetivamente viver o presente no presente, exercitando uma certa abertura aos afetos e desejos, como diria Suely Rolnik (2007). Quando sobrava um tempo, escrevíamos sobre o que vinha à memória. Usamos intensamente o recurso do caderno de campo e apostamos na memória e no próprio corpo como os melhores lugares para guardarmos os afetos. Era uma ação muito prazerosa sentar, deixar vir o que se passou e escrever. O exercício da escrita foi o dispositivo que fez ver e falar a memória da experiência sensível que ficou impressa em nós, ao acompanharmos aquele processo.

Uma outra etapa fundamentalmente importante do processo que acompanhamos se deu ao final do trabalho de campo. Trata-se do momento no qual a investigação feita é tornada pública, no qual pessoas comuns são convidadas à partilhar o mapa realizado. Em Leuven, um *workshop* foi realizado na própria Abadia, na manhã do último dia, um sábado. O público foi dividido em dois grupos. Enquanto um participou de atividades dentro do prédio o outro foi convidado a caminhar pelo entorno do monte onde se situa a Abadia, acompanhado de alguns estudantes. Ao grupo que permaneceu no prédio foi oferecido um mergulho no Vaartkom: ouvir as paisagens sonoras capturadas, escutar as respostas dos passantes sobre o que fazem nas diferentes horas do dia, ler e refletir sobre os volumosos textos que davam relevo aos quadros reproduzidos em papelão na maquete ou ainda observar os vestígios do trabalho deixados pelos estudantes no *site* arqueológico. Ao outro grupo foi oferecido uma experiência mais distanciada do Vaartkom, ao longe, visto do alto, como no voo do texto de Benjamin. Este grupo caminhou até um mirante que fica do outro lado do monte, cuja vista para a cidade mostra em primeiro plano a região cartografada.

Ao final de cada experiência os grupos visitantes trocavam de posição. Quem estava dentro da Abadia fazia a caminhada e quem estava fora entrava em contato com as capturas da investigação, dentro do prédio. O Vaartkom tornou-se, assim, público, via duas formas de acesso e experiência: a que primeiro oferecia uma observação distanciada do território para uma posterior imersão em seus detalhes e a que primeiro oferecia uma imersão nos detalhes para que depois o território pudesse ser observado de forma distanciada. Tanto a maquete quanto as paisagens sonoras e demais capturas ficaram disponíveis na universidade para novos estudos e abordagens após o curso. O mesmo aconteceu com os trabalhos realizados em anos anteriores, em outras cidades e países.

-

Não resta dúvida que ao tentarmos traçar o plano da experiência vivida em Leuven, seja por meio das anotações no caderno de campo durante a viagem, seja por meio da escrita da tese e análise dos dados, produzimos um traçado sob profundos efeitos do processo vivido. Acompanhar o processo da prática de uma pedagogia pobre em Leuven, junto aos professores Jan Masschelein, Maarten Simons, Mieke Berghmans e seus alunos, nos convocou a pensar não somente uma metodologia de trabalho, essa que estes autores vêm desenvolvendo, mas

também e sobretudo, a pensar a forma-pedagógica da escola (pública) ou, como dito por Walter Kohan, a pensar formas de "habitar a escola-universidade".

Provavelmente por efeito do exercício de "abertura" que tentamos colocar em prática, voltado ao "encontro", nos libertamos, em alguma medida, dos horizontes e expectativas marcados pelas nossas intenções. Tal abertura nos fez enxergar, por um outro viés, as possíveis relações anunciadas entre o cinema e a escola: não mais o cinema (documentário) levando à escola uma certa prática para lidar com o mundo, mas também a escola, sob a forma-pedagógica experimentada, propondo ao cinema uma certa prática para lidar com o mundo. Constatamos, no "encontro" com a prática em Leuven, que ambos (esse cinema e essa escola) acionam uma espécie muito similar de *éthos* (ou atitude) para lidar com o conhecimento.

Vimos, por meio do dispositivo pedagógico acionado, que a pedagogia pobre, o exercício das caminhadas, a prática da atenção, a cidade como espaço público e coletivo de estudos, a *universitas studii* e as reuniões de estudantes e professores em *lugares reais sem lugar* e em *tempos reais fora do tempo* são elementos que constituem um certo tipo de escola (ou uma certa forma de habitar a escola), essa que, ao ser praticada, *suspende* as relações com o tempo produtivo (do mercado e do consumo) e com o ambiente social (da família) para, por meio de uma prática específica, tornar público o próprio mundo. Em sentido inverso ao que geralmente é apresentado como modelo de educação escolar, o pensamento desenvolvido pelos professores belgas não busca responder qual é a função ou significado da escola para o mundo, mas qual é o significado que o mundo pode ter para escola. Eles afirmam: "o mundo é tornado público pela escola" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 105).

A afirmação acima foi por nós refletida com a seguinte questão: e qual é a razão do documentário senão tornar público o mundo? Tornar público o que já é de todos. Há, portanto, entre as formulações da pedagogia pobre e uma certa teorização do cinema documentário indícios de um plano comum. Contudo, é preciso destacar que esse plano comum toma forma em virtude de certos atravessamentos, ou seja, o que faz aparecer esse plano comum são linhas de força que interrogam o *éthos* escolar dominante, colocando em questão as formas de ataque sofridas pela escola, sobretudo a partir do século XVIII, com o surgimento da "instituição moderna" e as tentativas de domar o seu caráter democrático e renovador. Como dito no capítulo anterior, não se trata de proteger uma velha instituição ou restaurar o passado

no futuro, mas de reinventar a escola, articulando formas concretas para oferecer "tempo livre" e reunir estudantes em torno de um interesse comum a ser estudado. Essas são *linhas de força* que se contrapõem fortemente ao ideal predestinado atribuído à escola, o qual "sempre toma a forma de conectar a "matéria" com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova" (MASCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 106, aspas dos autores).

Abrir-se ao indefinido em vez de (re)presentar mundos pré-existentes é um gesto que retira os sujeitos para fora de suas posições sociais (desiguais) e os convoca a um tempo igualitário: o tempo livre. Essa é uma atitude (ou *éthos*) que pode reestabelecer não só o caráter democrático da escola (pública), como também reinventar e atualizar a existência dessa forma pedagógica em nossos dias. Foi isso que em alguma medida experimentamos com o estudo do Vaartkom, descrito nesta seção. Uma outra escola, uma outra forma-pedagógica instaurou-se, na prática, naqueles dias do fevereiro pré-pandêmico de 2020. Tornar público o mundo em vez de representá-lo, portanto, é uma tarefa que só ganha existência (na escola) com o enfrentamento da retórica escolar dominante.

Por fim, se essa tarefa é efetivamente o indício de um plano comum entre um certo tipo de escola e um certo tipo de cinema, parece pertinente a necessidade de uma tomada de posição não só da pedagogia, mas também do cinema (documentário), na direção das formas de "habitar" a escola. Buscaremos refletir sobre isso na próxima seção. Avancemos.

DO DOCUMENTÁRIO

*Tudo que existe me interessa pelo simples fato de existir.
É por isso que, de certa forma, acho meus filmes otimistas:
porque são um exercício de aceitação da existência e,
através dela, de celebração da própria vida.*

EDUARDO COUTINHO

A ênfase no documentário não dispensa desta tese reflexões sobre esferas mais amplas do cinema, que incluem outros gêneros e formas cinematográficas de ficcionar a realidade. Centramos atenção nesse gênero por entender que a tradição do documentário, naquilo que constitui a sua prática, tem seu próprio "plano de imanência", como diria Gilles Deleuze -, algo do qual não se pode abrir mão ao fazê-lo – um *éthos* para lidar com o mundo – e que evoca todos os outros gêneros do cinema, no sentido mesmo de uma atenção e uma responsabilidade com o real. No âmbito da interface Cinema-Educação, defendemos que ele

(o documentário) é (em si) uma forma-pedagógica e, sob essa perspectiva, pode-se compreendê-lo não mais como cinema *na* escola, mas como *escola*. Documentário é *cinema-escola*. Essa é a forma-pedagógica que interessa investigar.

Como dito, desde quando esta tese era ainda um projeto de pesquisa já havia a indicação de pensar um plano comum que conjugasse sem distinções e em simultaneidade elementos tanto do campo Cinema quanto do campo Educação. Uma pista fundamental sobre a existência de um plano comum entre cinema e educação foi encontrada, surpreendentemente, na noção de pobreza, desenvolvida pelos professores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, ao formularem as propostas para a prática de uma pedagogia pobre. A noção de pobreza para estes autores se refere a uma espécie de abertura ao que o mundo tem a dizer, em vez de compreendê-lo a partir da "riqueza" de formatos prefixados; se refere a uma certa imprecisão dos destinos que essa forma pedagógica oferece aos sujeitos, em vez das garantias "prometidas" pela educação universal. Foi seguindo pistas deixadas por esses autores que, paradoxalmente, enxergamos o exercício de uma pedagogia pobre não como um ato próprio *da* educação, mas como uma necessidade interposta por ela aos seres que se (pre)ocupam, que têm responsabilidade e amor ao mundo. Nesse sentido, pode-se dizer que a prática de uma pedagogia pobre é um estilo de vida (acadêmico) ou, como prefere Walter Kohan, uma "experiência mundana" (KOHAN, 2017); ou ainda, usando termos dos próprios autores belgas, um *éthos* (ou atitude) para lidar com *as coisas* do mundo.

Reconhecer que certas práticas (pedagógicas) podem não pertencer, genealogicamente, ao domínio do conhecimento que elas fazem circular (pedagogia) foi fundamental para o pensamento que vínhamos desenvolvendo. Isso confirmou, em parte, nossas suspeitas sobre a existência de um plano comum. Sob essa lógica, foi possível pensar em deslocamentos também em outros domínios, como o do cinema, por exemplo, no qual certas práticas estariam acionadas não por um método próprio do campo cinematográfico, mas a partir da forma como o sujeito da ação se relaciona (particularmente) com o mundo. Em síntese, há uma exterioridade necessária a esses domínios que faz acontecer tais práticas. É ela que parece produzir efeitos sobre os variados domínios e não somente o contrário. É ela o elemento singular que parece se destacar na composição do plano de forças que dá forma a filmes mais voltados à criação e pedagogias mais generosas, entre outros domínios. O plano comum é externo aos domínios que habita.

Assim, no âmbito da produção de filmes em contextos educacionais, parece ser uma necessidade incorrer em certo *desvio* ou "desterritorialização" (no sentido mesmo dado por Deleuze a este termo), ou até mesmo desconhecer o campo cinema e educação (como é o caso das produções audiovisuais realizadas em comunidades remotas), para que determinadas práticas e filmes apareçam (des)enquadradas da lógica geral. Tais agenciamentos parecem pertencer a domínios outros que não o do cinema, provavelmente esses que envolvem um *éthos* (ou atitude) vinculado a regimes da vontade (FOUCAULT), da igualdade (RANCIÈRE), da invenção (KASTRUP). Estaria situado no âmbito desses domínios um *plano comum* entre cinema e educação?

um cinema franciscano pobre

Uma observação recorrente sobre o cinema de Eduardo Coutinho é a de que seus filmes são dotados de uma certa "pobreza". No prefácio do livro escrito por Consuelo Lins sobre este cineasta, o documentarista João Moreira Salles reforça essa ideia quando diz que Coutinho adotou "uma espécie de franciscanismo cinematográfico" ao descobrir as "virtudes estéticas da escassez". O documentário *Santo Forte* (1999), por exemplo, foi considerado por muitos como um filme "pobre de imagens" (COUTINHO; in: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 222). A pobreza, neste caso, se refere ao fato do filme ter sido composto basicamente de gente falando, sem nenhum "refresco visual"⁶². No mesmo livro escrito por Consuelo Lins (2004), o próprio Coutinho, ao falar do filme, dá pistas dos motivos que o levaram a uma "estética da escassez" ou "cinema franciscano", conforme vem sendo nomeado o seu trabalho em teses e artigos. Vejamos o que ele diz:

Porque as pessoas que fazem cinema não se perguntam: até que ponto eu posso e devo usar essas imagens, até que ponto necessito de uma imagem ou não, até que ponto necessito desta imagem e deste som? E se quiser aprofundar isso, pode-se perguntar até que ponto deve ser feito cinema no Brasil, por que eu devo fazer cinema no Brasil. Se a resposta é sim, cabe perguntar por que devo fazer este filme, e não outro. Até que ponto as pessoas vão continuar fazendo filmes sem se formularem essas perguntas? A falta de inquietação vital e criativa é terrível. Usar porque é bonito, porque prova, porque ilustra, estas podem não ser razões criminosas, mas são razões más, e as pessoas precisam estar conscientes disso. A resposta pode ser: eu uso essa imagem porque eu sinto que preciso usar, não sei explicar. Isso me basta. [...] Por exemplo, em *Santo Forte*: por que vou usar a imagem de um

⁶² Expressão usada por Coutinho para se referir a imagens que suavizam a passagem (corte) de uma imagem para outra em um filme; que suavizam a continuidade da narrativa, tornando a montagem "invisível".

menino soltando pipa? Até que ponto preciso utilizar a imagem de um culto religioso para provar que é verdadeiro? O mundo das imagens vai ficando tão pobre e tão restrito que, quando coloco em Santo Forte espaços vazios, essas imagens ganham uma força tremenda, justamente porque são raras dentro do filme (COUTINHO, in: LINS, 2004, p. 118)

Ainda que as teorizações do cinema consigam dar conta da "produção" ou da "análise" de um filme concebido basicamente de pessoas falando, com enquadramentos fixos, geralmente próximos a essas pessoas, e alguns poucos planos vazios⁶³; ainda que o cinema de Coutinho emerja de uma crença profunda na potência da arte cinematográfica, conforme defende Consuelo Lins (2004), arriscamos dizer que Coutinho não opta por essa "composição formal" simplesmente para dar conta dos usos e destinações previstos pelos postulados de uma certa "linguagem cinematográfica" ou mesmo para responder a questões da teorização do cinema ou do mercado cinematográfico. É possível dizer que o cinema de Coutinho emerge de sua ética como pessoa e como cineasta; emerge da forma como esse diretor se relaciona com o mundo, do cuidado e da responsabilidade que ele particularmente tem com o mundo. Como dito, não entendemos que agenciamentos dessa ordem sejam acionados por um método próprio da expressão cinematográfica, mas por uma atitude daqueles que fazem filmes, quando impõem certos procedimentos para lidar com as histórias, pessoas ou o que elas têm a dizer. Se essa é uma *moral* imanente ao cinema (como modelo) e não um comportamento compartilhado por pessoas (que fazem cinema), como explicar a ausência dessas (pre)ocupações e responsabilidades em grande parte dos filmes produzidos?

É sabido, contudo, conforme mostra LINS (2004), que um certo pensamento que atravessa o cinema moderno europeu (Alain Resnais, Jean-Luc Godard) tensiona a relação com a imagem questionando certas formas da representação: "o mundo existe e torna-se moral à medida que não deve ser mostrado de qualquer maneira" (*idem*)⁶⁴. Embora esse questionamento não incorpore a crítica que procuramos fazer sobre representação, a autora se refere a ele como uma "atitude e um pensamento" que funciona à contracorrente da regra hegemônica. Isso reafirma a ideia de que a questão moral é um atravessamento e não um

⁶³ Os planos vazios são planos onde não há pessoas falando. Coutinho chamava a esses planos, no Filme Santo Forte, de imagem "pura". A economia de imagens no filme permite que sejam contados dez planos de estátuas de umbanda, sete planos de espaços vazios, três de paisagens e pequenas sequências de imagens: a equipe se locomovendo pela favela, uma personagem dançando em uma boate, dois personagens nos becos da favela, casas enfeitadas para o natal e um plano final de um minuto no quarto de uma das personagens (LINS, 2004).

⁶⁴ A autora se refere ao pensamento crítico de Serge Daney, resumido em "*Le travelling du Kapo*", p. 13-39.

elemento da gênese cinematográfica - o termo cinema aqui é entendido como o modelo que produz grande parte dos filmes que estão aí, nos quais essa moral não se faz presente.

Ante a defesa que buscamos fazer, arriscamos dizer que é na esfera de um *éthos* ou atitude acionado por pessoas, ou seja, é a partir do interesse e da responsabilidade que cada pessoa tem com o mundo, que filmes como os de Coutinho ou esses poucos e extraordinários filmes feitos nas escolas, instauram processos de desterritorialização do próprio cinema (e também da educação). Em síntese, arriscamos dizer que não é o cinema que produz o "cinema" que interessa a esta tese, isto é, não é o campo cinema que define (tão somente) tais formas de filme, mas uma lógica *outra* que define *sobre* o cinema (ou *com* o cinema) a existência de tais formas de filme.

A percepção desse deslocamento, ou seja, a ideia de que tanto Coutinho quanto os autores belgas recorrem a um domínio que não é próprio nem do cinema e nem da educação para evocarem os procedimentos que caracterizam suas práticas, expõe algo da regra do jogo que faz aparecer trabalhos como esses, seja na pedagogia ou no cinema. Isso não significa dizer que os trabalhos em questão resultem somente desse deslocamento. Entendemos o quanto implicada está toda a história da pedagogia e do cinema nesse processo e não negamos isso. O que buscamos ressaltar é o caráter distinto desses trabalhos em relação aos modelos dominantes e os pontos de aproximação entre eles, que dão forma ao que aqui nomeamos *plano comum*. O *éthos* específico acionado por esses autores funcionaria, assim, como uma linha *de resistência* nesse plano de forças.

um cinema-escola

É possível assumir que o traçado de um plano (efetivamente) comum entre cinema e educação tem como marco inicial o momento em que a pedagogia põe sob interrogação formas de ensino que transmitem saberes prontos, acabados, definidos e, de forma semelhante, o cinema põe sob interrogação filmes que apresentam visões de mundo também prontas, acabadas e definidas. É evidente que a ideia de um plano comum não nasce precisamente aí. Sabemos, como dito em algum lugar desta tese, que a relação entre cinema e educação surge com o próprio nascimento do cinema. O que estamos nomeando aqui como marco inicial de um plano comum se refere a uma ruptura em certas operacionalizações nesses dois domínios.

No Brasil, o período do *cinema educativo* é a prova maior da "função social" atribuída ao cinema. Enquanto, por um lado, produz-se filmes que se prestam objetivamente a educar (a educação civilizatória do INCE, por exemplo), por outro lado, produz-se pedagogias fundamentalmente apoiadas no uso de "ferramentas" (audiovisuais), que funcionam como facilitadoras de um ensino vinculado às ciências consolidadas. A ruptura, ainda que parcial, dessa ideia funcionalista da educação e do cinema faz aparecer um pensamento que contrapõe um outro olhar às "imagens pedagógicas" (transferência de mensagens), esse que vem sendo estudado com base na noção de "pedagogia das imagens".

A pesquisadora e cineasta Anita Leandro (2001), em um texto seminal sobre o assunto, defende que a pedagogia essencial da imagem está no filme como *local* de trabalho e realização do ato criador da pessoa. Agenciamento esse que, conseqüentemente, transforma e produz mundos. Essa é uma perspectiva que tanto teóricos do cinema quanto da pedagogia ajudaram a sustentar ao longo dos últimos vinte anos, e que para esta tese mantém-se como um importante referencial. Porém, o que nos surpreendeu ao entrarmos em contato com os procedimentos para a prática de uma pedagogia pobre, foi reconhecer, em procedimentos adotados pela pedagogia, formulações que poderiam dar conta facilmente de uma certa prática cinematográfica documentária. Tal reconhecimento nos levou a crer que, em certa medida, a fundamentação teórica para a produção de imagens documentais em escolas não requer (necessariamente) empréstimos às teorizações do cinema. Arriscamos dizer com isso que o campo da pedagogia é capaz, por si só, de dar conta desse agenciamento, porque o que é colocado em jogo quando se trata de tornar público o mundo não são predicados estéticos, modelos ou desejos individuais, mas éticos.

Concordamos com Leandro (2001) quando a autora defende que as lições de pedagogia das imagens não podem restringir-se a um conteúdo ético. Elas também exigem "revoluções formais", defende a autora. Não resta dúvida que a fatura de um filme é em si um espaço de aprendizagem sobre imagem em movimento e campo sonoro. As reflexões de Leandro mostram que parte significativa desse conhecimento situa-se justamente no ato criador das pessoas, ao tomar o próprio filme, a produção da imagem, como o *lugar* do trabalho. Tais lições também devem nos convocar à descobertas "na própria história das imagens em movimento, procurando no cinema, que veio bem antes do vídeo, lições de imagem e de som" (p. 32).

Não discordamos sobre a importância que o acúmulo da história do cinema oferece para certas reflexões do campo estudado. Porém, o que nos parece arriscado nesta última proposição é a confirmação que ela faz em alguma medida sobre a ideia de um "conhecimento cinematográfico" acumulado. Aqui, uma questão se coloca com a mais vigorosa necessidade: o que é preciso saber de cinema para fazer cinema? Ou melhor, o que é preciso saber de cinema para produzir imagem (em movimento) e som na escola? Esse é um ponto.

Outro ponto caro à espessura processual do território investigado é o que trata especificamente das questões do documentário e das relações com o real. Desde muito cedo na história o documentário foi visto como um aliado da educação. Ao analisarmos os variados movimentos decorrentes dessa desejada aliança, observamos uma produção de filmes majoritariamente educativos, ou seja, filmes dotados de intencionalidade e predeterminação, cuja finalidade é a transferência de um saber definido voltado à transformação social e à consolidação de um futuro idealizado. Isso está explícito nas propostas do INCE, na escola de documentário inglesa criada por John Grierson e mais recentemente no sequestro que o telejornal faz do gênero em questão para apresentar seus "produtos". O contraponto desses modelos com a forma pedagógica aqui estudada nos remete à fatura de um tipo específico de filme documentário que invoca outras formas para lidar com o real, inventando modos cada vez mais sensíveis de atravessá-lo e de ser, ao mesmo tempo, por ele atravessado.

Feita essa breve introdução, buscaremos desenvolver a seguir a ideia do documentário compreendido como *escola*. Não mais pensar em cinema *na* escola, mas como pensar a existência de um *cinema-escola*. Compreender o cinema como forma pedagógica requer, como dito, o enfrentamento da retórica dominante da educação. O trabalho do cineasta Eduardo Coutinho, que em nada se aproxima de intencionalidades pedagógicas, é, por isso mesmo, tomado aqui como a principal referência para o desenvolvimento da ideia apresentada. O cinema desse diretor, assim como a pedagogia pobre, não oferecem garantias, não se sujeitam a métodos e não obedecem a regras e procedimentos de uma determinada comunidade. O que há nos filmes de Coutinho é a prática de um *éthos* (ou atitude) que suspende previsibilidades, destinos ou objetivos. Seu trabalho, assim como a pesquisa educacional crítica, também requer uma arte pobre, uma arte da espera, do presente e do encontro. Não há aspirações à "terra prometida". Se há, efetivamente, o que podemos chamar "plano comum" entre o trabalho desse diretor e a forma pedagógica desenvolvida pelos

filósofos belgas, é porque seus filmes e suas práticas são também formas-pedagógicas (mesmo não havendo nelas tal intenção); são, portanto, escola.

a entrada (inesperada) em campo

No segundo semestre de 2018 fomos convidados por uma professora de artes e um grupo de estudantes do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro para conversar sobre o trabalho que desenvolvemos junto a Eduardo Coutinho. Por decorrência da comemoração dos setenta anos da carta dos direitos humanos, o grupo de estudantes decidiu fazer um documentário vinculado a esta temática. A professora fez então uma pequena curadoria de filmes documentários para o grupo assistir, dentre os quais foram selecionados trechos de filmes dirigidos por Eduardo Coutinho. Foi nesse contexto que o convite apareceu e fomos à escola realizar tal conversa.

A princípio o contato com o grupo ficaria restrito àquele único encontro, mas não foi isso o que aconteceu. Ao nos darmos conta de que aquele momento representava o início dos preparativos para a fatura de um filme, fomos impelidos a falar da nossa pesquisa e perguntar se poderíamos acompanhar tal processo: um grupo de estudantes, mobilizado pela referida temática e intermediado por uma assistente social, mãe de uma das alunas, tinha decidido encontrar, conhecer e filmar pessoas em situação de rua.

É evidente que, em função da experiência que tínhamos com cinema, não nos negamos a orientar algumas decisões quanto aos procedimentos de filmagem e também quanto à configuração de alguns equipamentos, sempre em resposta a questões que partiam preferencialmente do grupo. Em nós, ao contrário das aparências, avolumavam-se questões sobre as posturas a serem assumidas como pesquisador e como cartógrafo. Nos questionávamos sobre como deveriam funcionar, na prática, tais posturas. Embora naquele momento ainda não tivéssemos um aprofundamento teórico sobre as formulações da pedagogia pobre (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014), o estudo já iniciado sobre as pistas do método da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) deu suporte aos questionamentos que se apresentaram, nos colocando, ao mesmo tempo, sob uma série de novas interrogações. Não é uma tarefa fácil ir à campo sem objetivar pensamentos, traçar metas etc. Vale lembrar, conforme dito, que o acompanhamento desse processo se deu bem antes da experiência que acompanhamos na Bélgica.

O que fazer então com o que estava acontecendo? Como saber a hora de considerar algo como um dado de pesquisa? O que fazer com as essas expectativas quando assumimos um método que descarta expectativas? Como funciona na prática essa ideia de "encontro" com algo que aparece fora da ordem dos pensamentos prévios? É preciso confessar que estávamos perdidos. A solução (também neste caso) foi colocar em "suspensão" essas "necessidades" e se deixar atravessar pelos afetos, aproveitando o processo da filmagem, embora tomados por uma certa angústia de que tudo aquilo poderia, ao fim, resultar em nada para esta pesquisa. Faltavam ainda dois anos para a conclusão da tese naquele momento e isso nos conduziu à seguinte decisão: caso tudo aquilo desse em nada, haveria ainda um tempo para encontrarmos outra oportunidade e acompanharmos outro processo com tais características: essa decisão nos acalmou.

Assim, pode-se dizer que muito do que hoje se lê nesta tese, em termos de reflexão teórico-metodológica, não habitava nossos pensamentos em 2018. Contudo, a ideia de investigar a *regra do jogo* já fazia parte do projeto de pesquisa. Tal noção nos serviu de guia e, junto aos estudos oferecidos por uma disciplina sobre cartografia que fizemos no Instituto de Psicologia da UFRJ, com os professores Virginia Kastrup, Pedro Paulo Bicalho, Rosa Pedro e Roberta Brasilino, estabelecemos as bases para a produção dos dados ora apresentados. Seguindo pistas do funcionamento da atenção, buscamos evitar mais decididamente a busca por informações, algo definido, pré-existente e, em lugar disso, exercitamos o já mencionado "gesto de deixar vir (*letting go*)", abrindo-nos ao "encontro" (KASTRUP, 2015, p. 38) e às surpresas que aquela experiência poderia oferecer.

O exercício da atenção nos ajudou a olhar para as regras daquele jogo filmico que se estabelecia entre a professora, os alunos, os personagens do filme, as instituições envolvidas e tudo o mais que nos cercava a partir da fatura do filme: o lugar das filmagens, as ruas, o trânsito intenso do centro da cidade, o tamanho e as formas de uso das praças públicas, as formas arquitetônicas do entorno, o calor intenso do Rio de Janeiro, os olhares de quem passava, a garrafa plástica de água mineral dos ambulantes, a quantidade de gente na rua, os fragmentos de conversas que ouvíamos passar, o preço do *salgado* nas vitrines das lanchonetes, os nossos olhares, nós, e todos as outras pessoas em situação de rua com as quais cruzamos depois daquela experiência. São infinitos os elementos que uma experiência como essa nos convoca a ver e ouvir. Não é pouca coisa. Em certa medida, pode-se dizer que

nenhum desses elementos tem mais ou menos importância que o outro. São elementos visíveis e invisíveis que atualizam e *virtualizam* o acontecimento filmado por meio de uma dinâmica de problematizações-resoluções, trazendo para o documentário dimensões fundamentais de sua "microfísica" (REZENDE, 2013). Essa talvez seja uma das maiores dificuldades do documentário quando se tem amor ao mundo (filmado). Sabemos, de antemão, que tudo o que se vê e se escuta não cabe em um filme e, ao mesmo tempo, sabemos que a imagem de um filme comporta, potencialmente, tudo o que se vê e se escuta.

O funcionamento da atenção (seja na prática cartografia ou do documentário) é o acionamento de um "dispositivo" que faz ver e falar tudo isso. A noção de dispositivo aqui assumida segue pistas deixadas por Michel Foucault para a definição do termo:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentadas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Como base na formulação feita por este autor, pode-se dizer que a existência de pessoas em situação de rua é, em alguma medida, efeito do *dispositivo cidade* ou do *dispositivo civilização urbana*, ou ainda do *dispositivo de classes sociais*, enfim. É inevitável não lembrar aqui o que disse o líder indígena Ailton Krenak em um debate na Universidade Federal Fluminense (UFF): uma pessoa da platéia se apresentou como uma profissional que trabalha com "crianças abandonadas" e perguntou quais orientações ele daria, com base nas especificidades de sua própria cultura, indígena, para o trato com crianças abandonadas. Após um tempo olhando o vazio, em aparente elaboração da resposta, ele respondeu algo em torno de: "de onde venho, entre o meu povo, não existe criança abandonada. O filho de um será sempre filho de todos. É uma questão ontológica, entende? Não existe criança abandonada no lugar de onde venho. Só existe criança abandonada onde há uma lógica que acolha essa ideia".

A fala de Krenak explicita não só a ideia do dispositivo, mas também os variados efeitos que ele pode produzir dependendo dos elementos que, em rede, conforme diz Foucault, entram em relação, produzindo, com isso, certas realidades. A questão central aí, considerando a fatura de um documentário, está em como imprimir essa complexa rede e seus variados elementos na imagem, respeitando a realidade filmada.

A perspectiva que contempla o documentário a partir da sua microfísica o define como um campo de virtualidades, no qual a dinâmica virtual-*atual* funciona como um dispositivo de problematização e atualização do objeto documental, fazendo deste acontecimento (ou situação documentada) uma questão, cuja solução envolve necessariamente a criação de algo novo, que não estaria predeterminado por um campo de possibilidades, ou seja, "algo não anteriormente contido no problema". Sob essa perspectiva, o virtual, visto como indissociável de um *atual*, se apresenta como um campo problemático cuja tarefa é concretizar soluções em uma forma *atual*. A ideia de "virtualização" é assim concebida como "a formulação do problema a partir de uma atualidade, enquanto a atualização é a resolução circunstancial e transitória do problema apresentado por uma virtualidade". Tal dinâmica, recoloca, assim, infinitas vezes, como em um circuito, questões-soluções que impõem novas qualidades não só ao objeto filmado, mas também ao próprio documentário, ao documentarista, equipe e sujeitos filmados (REZENDE, 2013, p. 95 e 96)

Muitos desses elementos costumam habitar também os chamados "extracampo" e "antecampo"⁶⁵, ou ainda o movimento dos corpos, as respirações, o tensionamento de um ombro ou um jeito de jogar o cabelo, conforme descreve Coutinho ao afirmar a presença de "sobras" em seus filmes, cuja aposta sempre esteve em "reconstruir o todo pela parte [...] discutir o universal pelo particular" (COUTINHO; in: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 228). Filmar o real é, sobretudo, uma dificuldade que não deve se deixar intimidar pelas complexidades do visível e invisível, do atual e virtual, dado que são essas complexidades, fundamentalmente, o seu principal alimento.

Jean-Louis Comolli (2008), em um texto já bastante debatido, mas não por isso desgastado, define o cinema documentário como um elemento de "desprogramação". Ele diz que o documentário se abre justamente àquilo que ameaça a sua própria possibilidade: o real. É atravessado por esse real que ele se funda, em suas fissuras, em suas brechas, nas suas sobras e produz:

buracos ou borrões nos programas (sociais, escolares, médicos, e mesmo coloniais) [...] nós filmamos também algo que não é visível, filmável, não é

⁶⁵ Tudo o que está fora do enquadramento da câmera é geralmente conhecido como *extracampo*. De forma mais radical, o *antecampo* se refere ao que está atrás da câmera, espaço geralmente habitado pelo diretor e equipe de filmagem. O que nos interessa ressaltar neste artigo, ao mencionarmos o *antecampo*, é a negociação do lugar do "outro", imposta entre quem filma e quem é filmado. Para mais detalhes ver: Brasil, A. (2013) nas referências deste texto e AUMONT, Jacques. *Lumière, 'o último pintor impressionista'*. In: *O olho interminável*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

feito para o filme, não está ao nosso alcance, mas que está aqui com o resto, dissimulado pela luz ou cegado por ela, ao lado do visível, sob ele, fora do campo, fora da imagem, mas presente nos corpos e entre eles, nas palavras e entre elas, em todo o tecido que a máquina cinematográfica – que ao seu modo é uma parca -, trama (Comolli, 2008, p. 173 e 176).

a entrada (esperada) em campo (ou a pré-produção da filmagem)

O primeiro encontro que tivemos com o grupo de estudantes e a professora depois das reuniões de preparação do filme ocorridas na escola foi em uma instituição pública de acolhimento a pessoas em situação de rua, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um Hotel Popular (POP), de administração pública, onde pessoas sem residência podem comer, obter auxílios, tomar banho e eventualmente dormir. Por intermédio da assistente social e mãe de uma das alunas, o grupo não só teve acesso ao lugar como também teve garantido um encontro com usuários e usuárias, ocasião em que foi apresentada a proposta do filme. Este foi um dia que precisamos nos conter, a fim de, entre outras atitudes, não intervir com respostas a questões que pareciam não estar contempladas ao ver dos usuários, embora já tivessem sido respondidas pelos estudantes; não interferir em combinações aparentemente frágeis feitas entre os dois grupos etc. O trato com os personagens e a entrada em campo são tarefas trabalhosas na etapa de pré-produção de um filme. Pode ser exaustiva, mesmo quando o trabalho ocorre onde há uma suposta estabilidade (social, financeira, afetiva etc.). No hotel popular do centro da cidade do Rio de Janeiro a realidade aparentava ser bem distante de qualquer estabilidade. Havia uma séria gravidade naquelas vidas, havia muita carência, muita urgência e até mesmo uma certa desorganização mental em algumas pessoas.

O que se diz e, conseqüentemente, o que fica entendido no primeiro encontro com os possíveis personagens pode ser determinante sobre o discurso que será impresso no filme: "há um aspecto no documentário, que não tem nada a ver com estética, que é delicadíssimo: é o acesso às pessoas" (COUTINHO; in: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 223). Trata-se de um aspecto que tem a ver com ética, confiança e até mesmo um certo "amor". No vai e vem entre intervir e conter-se, submetemos-nos a uma espécie de *modo de verificação automática*, uma auto-atualização que nos lembrava o tempo todo quem éramos nós naquela situação. Por mais que a situação nos conferisse uma certa familiaridade profissional, foi preciso re-auto-afirmar várias vezes que não estávamos fazendo cinema naquele momento,

mas, sim, uma pesquisa acadêmica. O acompanhamento desse processo significou pesquisar e, ao mesmo tempo, aprender a pesquisar.

A sala onde ocorreu a reunião era pequena, mal cabíamos dentro. Havia em torno de dez usuários presentes, além de nós, que somávamos mais dez pessoas. Nem todos os alunos estavam presentes em todas as etapas. O grupo da escola se dividiu por tarefas durante o processo. Naquela manhã, nos organizamos em roda, com alguns sentados e outros em pé, em meio a uma soma numerosa de cadeiras empilhadas. Embora houvesse cadeiras para todos, não havia espaço na sala para usá-las. Enquanto a conversa acontecia, alguns usuários preparavam seus displays de venda. Eram ambulantes. Vendedores e vendedoras de amendoins, balas e gomas que trabalham nos ônibus e trens da cidade. A conversa foi introduzida por uma profissional da casa, provavelmente uma assistente social, que apresentou o grupo da escola ao grupo do hotel popular. Alguns usuários perguntaram sem cerimônias se receberiam dinheiro para fazer o filme. Outros quiseram saber onde o filme seria exibido. Outros aderiram à *causa*, enquadrando o trabalho na forma de um manifesto ou denúncia social. Alguns saíram da sala durante a conversa, explicitamente desinteressados. Outros disseram que aceitariam filmar se a gravação fosse feita naquele momento. O que todos desejavam mesmo era uma senha para o almoço. Este era o motivo que reunia aquele grupo naquele hotel naquele momento. O fato de estarem de passagem significava dizer que o reencontro com eles não tinha muitas garantias, embora a combinação tenha se dado.

Dentre os atravessamentos que envolveram o primeiro encontro, pode-se destacar a escola como o mais vigoroso. A escola, como visto no primeiro capítulo, tem uma retórica garantida. Um imagem, cujo caráter inspira confiança independe dos argumentos lógicos que se apresentam. Não pairam dúvidas sobre o que a escola (re)presenta, sobretudo quando a pauta sugere temas como direitos humanos, juventude, sociedade e política pública. Embora essas temáticas sejam geralmente usadas pelo debate intelectual, a sensação é que ninguém, mas ninguém mesmo naquela sala, tinha dúvidas sobre a presença e o significado de cada uma dessas pautas na conversa. Mesmo aqueles que perguntaram por dinheiro, provavelmente o fizeram por alguma suspeita: quem traz essas pautas geralmente não traz dinheiro. Nesse sentido, um ponto muito positivo se estabeleceu entre os grupos naquele dia. A "razão dos iguais" foi colocada em prática. Não havia promessa. A convocação tomava como ponto de partida uma condição comum: a igualdade entre as inteligências (RANCIÈRE, 2005). Sabe-se

muito bem que escola pública não tem recursos e nem interesses financeiros. Isso provavelmente fez crer que a intenção da proposta centrava mesmo atenção em tornar público aquele mundo, aquelas realidades.

Sob uma determinada perspectiva teórica, é possível dizer que um filme documentário nasce (discursivamente) nos primeiros encontros com os personagens, ainda na fase da pesquisa ou da pré-produção, definido por certos atravessamentos que constituem a sua gênese. É evidente que um filme se modifica durante o seu processo de fatura, mas muito daquilo que lhe funda nos primeiros contatos permanece como regra do jogo discursivo que o filme faz aparecer. É evidente também que a própria ideia do filme, antes mesmo de qualquer encontro, traz uma marca discursiva, mas é no encontro com o *outro* que certos discursos são agenciados em um mesmo "plano de produção" ou em "coemergência" (PASSOS e BARROS, 2015).

A retórica da escola, como visto, mostrou-se como um poderoso atravessamento na constituição dos discursos que dão forma aos filmes produzidos em contexto escolar. Isso geralmente ocorre tanto para quem está dentro da escola quanto para quem está fora dela; tanto para o realizador quanto para o espectador. Desse modo, ou um filme procura fazer uma abordagem inventiva das *coisas* do mundo e surpreender com o que dá a ver, ou ele será eternamente compreendido como um "filme de escola"⁶⁶. Contudo, é preciso notar que a opção pelo regime inventivo, em grande parte das escolas, impõe aos filmes o risco imediato de julgamento e possível exclusão da própria retórica dominante dessas escolas, manifesto em argumentos como: isso não é um filme que se apresente em uma escola. Ou, isso é *coisa* dos alunos!

A invenção tende a acionar um *éthos* outro, que ameaça a estabilidade da ideia dominante de escola, ligada à controle e poder. Afinal, quem pode efetivamente certificar se um filme vem a ser escolar ou inventivo não é nem o festival de cinema onde o filme será exibido nem a retórica dominante de uma escola, mas o próprio discurso de mundo que ele pratica, ou seja, sua imagem (de mundo), seja do ponto de vista da composição formal ou do conteúdo - retomando aqui os argumentos de Leandro (2001).

⁶⁶ A noção de "filme de escola" situa-se aqui mais próxima das definições de um "cinema educativo" em contraposição com a noção de "pedagogia das imagens".

a filmagem (ou uma escola método chamada Coutinho)⁶⁷

A filmagem aconteceu em dois dias. Acompanhamos o grupo nesses dois dias. No primeiro dia o grupo ~~entrevistou~~ "conversou"⁶⁸ com duas pessoas em situação de rua. Bruno, um rapaz de 28 anos e Larissa, uma moça de 21anos. No segundo dia a conversa se deu com Meire, uma senhora de 55 anos. Do grupo da escola estavam presentes duas alunas, um aluno e a professora. Do grupo que veio do hotel estavam presentes os dois usuários mencionados, além de um senhor, cuja função era fazer o acompanhamento institucional dos usuários, tendo em vista que o acesso àquelas pessoas se deu por intermédio da referida instituição pública (POP).

Na obra de Coutinho, de acordo com Lins e Mesquita (2008), o marco inaugural da ênfase na palavra falada pode ser visto em *Cabra marcado para morrer* (1984). Segundo as autoras, tal postura, expressa na conversa entre diretor e personagem, observada por um aparato de filmagem, é um dispositivo que ganha radicalidade em Santo Forte (1999),

⁶⁷ Embora o próprio Coutinho afirme que determinados processos se repetem em seu trabalho e que isso produz efeitos nos filmes, dando forma a um certo conjunto de recorrências estilísticas, ele diz que não nomearia isso "escola", mas, talvez, método: "Método, talvez. Escola, não. Dispositivos que decorreram de minha experiência de vida e de cinema - que cada um invente seus métodos a partir de si mesmo".

Nesta tese, insistiremos na ideia de uma "escola-Coutinho". Primeiro porque não se trata de "fazer escola", no sentido de seguir princípios definidos, mas justamente de ter como princípio isso que ele prefere chamar de método, ou seja, uma prática que envolve uma experiência de si e de mundo, e que é, portanto, e ao mesmo tempo, particular e coletiva.

Se tal prática, para Coutinho, não "faz escola" cinematográfica, para certos autores do campo pedagógico, que fundamentam este estudo, tal prática é a própria forma-pedagógica. Não no sentido de uma forma-pedagógica cinematográfica, mas uma forma-pedagógica em si, uma escola. Trata-se, antes de tudo, de por em prática um *êthos* (ou atitude) para lidar com o mundo; uma forma de habitar o mundo, que pode ser escola, universidade, ou uma praça, uma favela, um edifício.

Vejam os abaixo, na íntegra, a definição que o próprio Coutinho faz dessa ~~método~~ escola:

"No fundo, uma posição que tenho em relação às coisas de modo geral é a seguinte: para esperar algo, você precisa estar muito desesperado. Eu estou convencido de que uma das características dos meus filmes, que não é muito evidente, é que, justamente graças ao meu cepticismo, meus filmes vêm o mundo com um olhar feliz. Certa vez eu escrevi num texto uma frase que diz o seguinte: "para mudar o mundo é preciso conhecê-lo e aceitar tudo que existe pelo simples fato de existir". É essa a postura que sempre me orientou na realização dos documentários. Quando filme, tento ter um mínimo de intencionalidade ou de julgamento prévios da situação. Ainda que como um objetivo utópico, meu esforço é para estar sempre o mais vazio possível. Tudo que existe me interessa pelo simples fato de existir. É por isso que, de certa forma, acho meus filmes otimistas: porque são um exercício de aceitação da existência e, através dela, de celebração da própria vida. O que é que eu quero dizer no *Edifício Master*, por exemplo? Qual seria a possível intencionalidade desse filme? No fundo, o que eu mostro é que onde quer que a vida pulse, ela me interessa. Meu interesse é, em *Edifício Master*, como em outros filmes, sentir o pulso; negociar com o próprio real. Negociar é outro ponto essencial. Estamos sempre negociando. Estar vivo já é negociar com o real. A intencionalidade nos meus filmes, geralmente, é um atributo da interpretação que propõem para eles. Quem vê documentário no Brasil? Geralmente, são pessoas como nós, mas que têm a tendência de julgar o outro em função da sua própria condição social e cultural. Muita gente vê um filme procurando suas próprias respostas, procurando enxergar seus próprios conceitos. Um filme como *Edifício Master*, por exemplo, permite bem observar isso: o filme é aberto, não tem locutor, tem uma montagem aleatória, não tem um final pra dizer o que você deve pensar. Estimula leituras de esquerda e de direita, pessimistas e otimistas. Eu não entro nessa discussão, não me interessa. Um filme é mesmo aberto a várias interpretações e, de certo modo, ao que cada um já espera dele".

⁶⁸ Conversa é um termo preferencialmente usado por Coutinho, em lugar de "entrevista".

evidenciando os procedimentos de uma abordagem influente no documentário brasileiro ao longo dos anos 1980 e 1990.

Essa pessoa que aparentemente não sabe nada tem uma extraordinária intuição do que você quer. Se o entrevistador quiser respostas de protesto, de “esquerda”, ele vai ter; se quiser o contrário, vai ter também. Essa é uma das coisas mais importantes a se quebrar, não sugerir ao outro o que você quer ouvir. O que quer dizer respeitar uma pessoa? É respeitar sua singularidade, seja ela um escrava que ama a servidão, seja uma escrava que odeia a servidão. Muitos documentaristas só ouvem as pessoas que dão respostas de acordo com suas intenções, o que gera um acúmulo de respostas do mesmo tipo, previsíveis, e que são aquilo que o diretor quer ouvir (COUTINHO, in: LINS, 2004, p. 147).

Como dito, o grupo assistiu trechos dos filmes de Coutinho na fase preparatória e isso refletiu nas escolhas (estéticas) feitas para o documentário que estava em curso. O grupo, incluindo a professora, se dividiu nas funções - câmera, som e entrevista - e as *conversas* seriam assim capturadas a partir de um plano fixo, com a câmera imóvel em um tripé, seguindo os passos do mestre. Coutinho busca filmar "relações". A prioridade está na captura do "encontro". Para ele, o essencial é a relação que se estabelece nesses encontros. É nisso que ele busca se concentrar.

por que mudar a câmera de uma posição para outra? Eu nunca sei realmente o que vai acontecer nesse encontro. Prefiro então que em todos esses filmes a câmera fique imóvel; a única mudança se dá em relação ao tamanho da imagem, variando o enquadramento de um close a um primeiro plano ou outro mais aberto [...] Para mim, não adianta um câmera genial que não escuta [...] Por isso, meus filmes sempre contam que são filmes, sempre revelam, de algum modo, ao espectador, suas próprias condições de produção (COUTINHO; in: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 219; 217).

Muitos dos procedimentos criados por Coutinho são até hoje copiados literalmente por realizadores sem que haja um aprofundamento sobre os motivos que o levavam a assumir tais posturas. A presença da equipe nas imagens de filmes documentários é um exemplo revelador disso. Tornou-se uma recorrência estética. Uma atitude por vezes mais voltada a certas vaidades - um modo de estar visível nas imagens -, que efetivamente aos propósitos iniciais do cineasta copiado. Nos documentários de Coutinho, a equipe entra em cena por um dado da "opacidade" de seus filmes - usando aqui um termo de Ismail Xavier. A ideia central neste caso é lembrar ao espectador que aquilo que ele assiste é um filme, uma construção, embora se utilize de elementos do real: "se existe alguma "marca" no meu modo de filmar, essa marca é a revelação

do próprio ato de filmagem. Eu acho inconcebível filmar sem o ato de filmagem; o ato de filmagem tem que se revelar de alguma forma" (COUTINHO; in: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 224, aspas dos autores).

No primeiro dia, antes de nos dirigirmos ao local da filmagem, fomos até o Hotel Popular para encontrar aqueles que seriam "personagens" do filme. A filmagem ocorreu em uma grande praça, no centro da cidade, lugar onde se encontram muitas pessoas em situação de rua. Do Hotel caminhamos a pé até a praça. O grupo escolheu fazer a conversa em um lugar fresco, confortável, com muita sombra, usando o próprio banco da praça como assento para os personagens. Ao conferir o enquadramento, um dos alunos observou que havia uma grande lata de lixo exatamente atrás do entrevistado e sugeriu reposicionar a câmera, a fim de apontá-la para um fundo mais neutro. Bruno interveio argumentando que não precisava mudar de lugar. Ele afirmou que estava bom daquele jeito; que desse modo todos veriam a "realidade de quem mora nas ruas". Ninguém contra-argumentou, e a lata de lixo permaneceu no quadro.

Olhar para a regra do jogo, conforme já foi dito, significa enxergar os elementos acionados, conscientemente ou não, por estudantes e professores, para dar forma a um filme ou a uma prática de produção de filmes, e também a formas pedagógicas etc. A imagem de Bruno com uma lata de lixo ao fundo não nos parece propriamente problemática, mas é sem dúvida uma escolha. As escolhas, sim, merecem atenção. Ao assistir o filme, fica explícito que a filmagem se passou em uma única locação (a grande praça). As imagens indicam essa espécie de "unidade orgânica", remetendo aqui à concepção Griffithiana de montagem como "organismo" ou "conjunto de partes diferenciadas", citada por Deleuze (1985, p. 45). As partes "diferenciadas" correspondem aos enquadramentos ou pontos de vista escolhidos, a partir dos quais, no filme dos alunos, vê-se em primeiro plano o/a personagem, e ao fundo, a extensa área verde da praça. É nesse contexto que o enquadramento específico de Bruno com a lata de lixo distingue-se dos demais e pode tornar-se problemático.

Dentre as pouquíssimas intervenções feitas sem convocação do grupo da escola, destaca-se a sugestão que fizemos aos estudantes para que perguntassem ao Bruno (gravando) por que ele escolheu manter a lata de lixo ao fundo. A pergunta foi feita. A resposta, como esperado, não surpreendeu. Contudo, ao assistimos o filme pronto, no final do processo, observamos que o grupo optou por manter a cena da pergunta na edição final do filme.

No contexto da intervenção feita, vale destacar que a preocupação não estava exatamente na expectativa de uma resposta surpreendente. Ela já havia sido dada quando ele pediu para manter a lata de lixo. A repetição certamente viria sem a força narrativa da primeira vez. O que entrou em jogo como regra a partir da nossa intervenção foi uma tentativa de presentificar na imagem a própria imagem; trazer para a imagem algo sobre ela mesma; tomar o filme como *local* de trabalho - conforme propõe Leandro (2001) - para que o filme imprimisse em si mesmo o seu próprio processo, as regras de seu jogo, a sua opacidade, essa que não é feita somente pelas nuances da conversa com os personagens, mas por tudo que envolve o acontecimento-filme.

a montagem (ou uma escola método chamada Coutinho)

Muitos realizadores de cinema dizem que o filme acontece na montagem das imagens e sons, na pós-produção. Conforme escreve Deleuze (1985): "Eisenstein não para de lembrar que a montagem é o todo do filme". Diríamos ainda que se trata de um trabalho mais árduo quando o assunto é documentário, sobretudo aqueles que se ocupam em filmar conversas. O material bruto desse tipo de filme costuma ser extenso⁶⁹, podendo chegar a muitas horas de filmagem, que vão sendo aos poucos cortadas (editadas) até que se chegue ao corte final do filme. O trabalho esperado então é que antes e durante o processo de montagem todo esse material bruto seja estudado exhaustivamente, para que dele se extraia *filme*.

A força da palavra é tão central nos filmes de Coutinho que durante o processo de montagem de seus filmes ele costumava solicitar a transcrição do material bruto (as conversas filmadas), transformando o conteúdo gravado em grossos cadernos de textos, os quais ele lia e relia exhaustivamente. É preciso que a montagem instaure um processo de encontro com outra materialidade, a da imagem, que não é mais a do encontro ocorrido na filmagem: "depois da filmagem, aquela pessoa vira um personagem quase de ficção" (COUTINHO; in: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 221). Essa nova materialidade, assim compreendida, ao ser assumida a partir de uma escuta atenta, tende a dizer sobre ela mesma, de forma a orientar a montagem do filme. Esse é um gesto que também requer uma metodologia pobre, algo que instaure um vazio (de si), conforme propõe Coutinho; algo que tire o sujeito do caminho para ex-pô-lo às ordens do mundo, como diriam Masschelein e

⁶⁹ Material bruto significa o conjunto do material filmado, sem nenhum tratamento na imagem e no som.

Simons (2014). Um dos pontos de aproximação do documentário com a prática de uma pedagogia pobre se materializa na necessidade do documentário constituir-se não de ideias preexistentes, que vão se impor às imagens na montagem, e com isso repetir mundos, mas de uma "experiência" outra que se pode estabelecer com elas.

A montagem só é válida quando não se apressa a concluir ou a enclausurar: quando abre e complexifica a nossa apreensão da história, e não quando a esquematiza abusivamente. Quando nos permite aceder às singularidades do tempo e, por conseguinte, a sua *multiplicidade* essencial (DIDI-HUBERMAN, 2012, p 146, itálico do autor).

Considerando o rígido tempo escolar (Cronos) e os procedimentos de montagem acima descritos, fica difícil imaginar como montar um filme de conversas em uma escola. Não só o tempo das aulas é limitado, como também as disciplinas tem sua limitação temporal. Provavelmente por razões dessa ordem o grupo só conseguiu retomar os encontros para a montagem do filme no primeiro semestre do ano seguinte, em 2019, ultrapassando a programação anual das disciplinas - fato que por si já impõe ao "organizado" ambiente escolar uma certa desorganização.

Estivemos presentes na retomada dos trabalhos na escola, no ano seguinte ao das filmagens, quando o grupo se reencontrou para assistir ao material filmado. Havia um número maior de pessoas nesse encontro, incluindo aqueles e aquelas que, na divisão das tarefas, escolheram ser mais atuantes na etapa da edição. Para facilitar as dificuldades com o tempo escolar, foi pensado um roteiro de edição antes mesmo de se conhecer o material filmado, propostas bem gerais, mas a ideia de não tomar qualquer decisão quanto à montagem antes de assistirem as imagens era consensual. Havia uma certa preocupação por parte do grupo em conduzir demais o conteúdo do filme, caso adotassem o roteiro prévio. O título do filme já estava decidido: "filhos da rua".

Acompanhar esse processo impôs uma luta entre o profissional de cinema e o pesquisador acadêmico; entre algo que somos e algo que desejávamos ser. Fomos para campo com a ingênua ideia de que observaríamos as regras do jogo acionadas naquele processo, como se elas estivessem lá, à nossa espera. Acontece que as regras do jogo não são assim evidentes, provavelmente porque não se trata de um exercício consciente nas práticas pedagógicas. Talvez sejam para o documentário, sobretudo para os documentários filmados por Coutinho, nos quais a definição de regras não só são evidentes como se fazem com o

próprio processo de filmagem, além de serem rigorosamente expostas na abertura de praticamente todos os seus filmes. É no "fazer" que emergem as regras do jogo filmico deste diretor. Em *Edifício Master* (2002), fizemos imagens externas ao prédio a pedido de Coutinho; acompanhamos alguns personagens em idas à praia ou saídas noturnas, sempre filmando com uma câmera adicional. Até que um dia uma nova regra apareceu. Coutinho definiu que nada mais seria filmado de fora para dentro do prédio. A partir daquele momento, tudo o que fosse visto, seria visto de dentro para fora: "é como se o ponto de vista objetivo da câmera estivesse debilitado e impossibilitado de dar uma imagem generalizadora e integral do que estamos vendo", reflete Consuelo Lins (2004, p. 153). São decisões como esta que expressam o que Comolli (2008) chama de "coração do trabalho do cineasta", ou "imperativo de *como filmar*". A questão, segundo ele, não é mais pensar como fazer o filme, "mas como fazer para que haja filme" (p. 169). É nesse sentido que falamos sobre uma certa necessidade de *atenção às imagens*. É nesse sentido que um *filme* se torna local de trabalho, junto ao que se pode chamar conteúdo ou tema. Em tese, uma imagem não entra em um filme por acaso, no sentido de atender a um gosto particular do diretor ou para obter maior aceitação das pessoas ou ainda porque pode tornar o filme mais ou menos próximo de um determinado perfil de espectador ou "público alvo", usando aqui um termo da publicidade. Em um documentário, as imagens entram no filme, ou seja, são capturadas na produção e montadas na pós-produção, quando uma abertura ou atenção é dedicada às orientações que emergem da própria experiência. Arriscamos dizer que isso não é um procedimento propriamente do cinema, o qual a pedagogia deveria tomar emprestado para realizar filmes, mas um procedimento da *atenção*, ainda ignorado por muitas práticas (pedagógicas e também cinematográficas).

Assim, não seria possível listar tão simplesmente as regras do jogo acionadas por professores e estudantes naquele processo, conforme imaginado pela nossa incipiente experiência de pesquisador/cartógrafo. O campo mostrava outra coisa. Elementos heterogêneos conjugavam-se ali, naquele encontro voltado à montagem do filme, sem que houvesse uma consciência explícita disso como *regra do jogo*. Elementos vindos de universos diferentes eram aproximados (montados) como um gesto *natural* do processo de montagem. Referências vindas do cinema de Coutinho eram aproximadas de referências vindas da publicidade, do telejornal, do videoclipe, do cinema de Hollywood, sendo ainda atravessadas

por ideias mais amplas, como as que se têm sobre escola, pobreza, direitos, desigualdade social, igualdade etc. além das pressões impostas pelo tempo, pelas tarefas e calendários escolares, família, religiões, crenças etc. Tudo isso, que dava forma ao filme realizado por aquele grupo, retirava dele, ao mesmo tempo, algo da singularidade oferecida por aquela experiência pedagógica. Ou seja, a falta de regras mais conscientes (desnaturalizadas) para jogar esse jogo autoriza o posicionamento de elementos conhecidos (e desgastados) do universo audiovisual ao lado de situações extraordinárias e surpreendentes (algo que é próprio da filmagem e dificilmente se repetirá em outra ocasião), eclipsando estas últimas e dando a ver, no fim das contas, como resultado, soluções sociais já conhecidas, asseguradas justamente por essas aproximações, e pelo (re)conhecimento dos efeitos que essa aproximação é capaz de causar.

A aproximação entre elementos diferentes neste caso (imagens filmadas e referências conhecidas) não provoca nenhum tipo de choque ou colisão entre as imagens. Ao contrário, satisfazendo uma espécie de "gosto imediato" - conforme diria Fresquet (2013a) - tende a converter o que há de extraordinário em ordinário, tornando o filme muito parecido com tudo o que se conhece da televisão, da publicidade, do discurso institucional etc.: uso de vinheta de abertura; cortes ágeis; efeitos visuais; trilha sonora dramática minimalista; final clássico redentor com personagem cantando.

Até que ponto toda cena de periferia tem que ter um rap? Ou uma imagem de favela deve ter um samba? Até que ponto uma lavadeira que diz que é lavadeira precisa estar na imagem lavando roupa? No fundo é isso: as pessoas deveriam usar as imagens e os sons pensando por que estão fazendo isso. Proliferação de imagens e sons onde nada vale nada, por que isso? (COUTINHO, in: LINS, 2004, p. 118).

A aproximação que produz conflito entre elementos diferentes na montagem é dialética, ou se produz a partir do que Deleuze (1985) nomeia "zona vazia". A "zona vazia" é vista por Deleuze como "uma dimensão do aberto, algo que escapa ao conjunto e as suas partes". Trata-se, segundo o autor, de um "falso *raccord*"⁷⁰, que não propicia nem a continuidade nem a ruptura da relação entre as imagens na montagem, mas uma potência outra do extracampo "este branco sobre branco impossível de filmar" (p. 43).

⁷⁰ *Raccord* é uma palavra francesa destinada a assegurar a continuidade entre duas partes separadas ou diferentes. Em cinema trata do ajustamento de elementos visíveis, sonoros ou de linguagem, dando continuidade à narrativa.

Na montagem isso ocorre quando a matéria se impõe ao montador, quando ele se expõe às "ordens do caminho" (BENJAMIN, 2017) e algo de real emerge do suposto controle total das coisas. Essa é a oportunidade de mostrar a história sem construir um discurso sobre ela. Essa é a possibilidade de colocar a montagem à serviço da experiência e da imagem, e não de uma ideia, pois é dela, da imagem, que deve vir a agência; é nela, na imagem, que encontram-se os variados extratos de tempo, aos quais a interrupção (o corte), aí, torna-se fundamental para salvar a imagem do esquecimento. Esse é um pensamento que ajuda a distinguir, por exemplo, o documentário da reportagem televisiva. Coutinho, ao citar Jean-Louis Comolli, lembra que a reportagem "é uma produção do momento, o documentário é uma realização de vida longa. O documentário é feito para durar" (COUTINHO; in: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 216).

Na contramão desse processo, pode-se dizer que o esquecimento é o destino inevitável de qualquer montagem que adota o procedimento aditivo de construção da história, utilizado pela história universal para preencher um tempo homogêneo e vazio. Nesse sentido, posicionar a montagem na direção do drama mais evidente de pessoas que vivem em situação de rua seria submeter a montagem ao esquecimento e ignorar os variados "agoras" que elas trazem. Seria pensar um filme sem considerar as imagens e seus vestígios; não deixar a matéria agir por si. Trata-se de um gesto sem consciência e sem revolução, pois, como disse Benjamin, "A consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação" (BENJAMIN, 1987, p.230).

Pensando com Rancière (2012), a maneira dialética, como visto, investe a potência caótica na aproximação de heterogêneos, buscando a montagem de elementos sem relação uns com os outros. Contudo, o autor estabelece uma relação entre o que ele chama "montagem dialética" e "montagem simbólica". Segundo esse pensamento, a maneira simbolista também relaciona elementos heterogêneos, sem relação uns com os outros, mas trata de uma aproximação que obedece a uma lógica inversa. Nesta forma de aproximação, o que se busca é a familiaridade e o co-pertencimento entre os distantes.

Assim, se montar é a arte de aproximar coisas distantes, uma questão se impõe ao processo que acompanhamos: que outras imagens poderiam ser aproximadas das imagens produzidas pelo grupo de estudantes? Quais as montagens possíveis? Rancière (2012) defende que, ao entrarem em relação, imagens opostas vão produzir uma outra ordem de continuidade

e de mistério. Não mais a automaticidade dialética de antes, que remetia a uma visão da história como lugar de conflito. Segundo o autor, hoje, sobretudo a partir das montagens de Godard, “a frase-imagem simbolista devorou a “frase-imagem dialética” fazendo aparecer outras possibilidades de leitura que não só a dialética, mas também a da “entre-expressão” e do “copertencimento” (p. 73).

Tais possibilidades de leitura de mundo são o que inspiram aqui, na contramão dos métodos naturalizados, um olhar atento às regras do jogo nas práticas pedagógicas. Trata-se da possibilidade de, por meio da montagem, construir histórias que não vão (re)contar o esperado sobre a vida, como em geral acontece com o que se ouve e se vê sobre o cotidiano de pessoas que vivem em situação de rua, por exemplo. Com Didi-Huberman (2012), pensamos que "a primeira e a mais simples forma de mostrar aquilo que nos escapa, consiste, de fato, em montar o seu desvio figural, associando várias perspectivas ou vários tempos do mesmo fenômeno" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p 161).

O documentário, contudo, talvez seja o gênero do cinema que mais escapa à dinâmica das representações, já que a potência do real é por vezes indomável. Não resta dúvida que sair do organizado ambiente escolar e caminhar até aquela grande praça para encontrar e conhecer pessoas que vivem em situação de rua foi uma *aula* inesquecível. Não resta dúvida sobre o *éthos* (ou atitude) atento acionado por aqueles jovens e por aquela professora para lidarem respeitosamente com aquelas pessoas: ouvir a Larissa, uma moça quase tão jovem quanto as alunas que conversaram com ela, e saber por ela mesma, num gesto de intimidade (ou de igualdade), o que significa dar à luz um filho gerado violentamente pelo próprio pai, é uma experiência (ou aula) sobre direitos humanos que transborda qualquer recurso didático, tecnológico, experiência docente, acesso a livros, pesquisas, filmes, palestra etc. Como diriam Deleuze e Guattari, o que se conserva disso tudo, seja "a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos" (DELEUZE e GUATTARI, 1993, p. 213). A experiência do encontro é capaz de prover um conhecimento tal, elaborado a partir dessa relação - entre iguais, conforme diria Rancière (2005) -, que podemos chamá-lo, sem risco de errar, conhecimento "emancipador".

Como visto, a pedagogia pobre e o documentário, juntos, nos convocam a esse movimento para fora da escola e para fora da (desigual) ordem social e econômica, conduzindo-nos para dentro do luxo - ainda que utópico e temporário, como diria Coutinho -

da ordem igualitária. Contudo, resta-nos ainda a missão de, atentos às regras que fazem esse jogo acontecer, trabalhar exaustivamente nas imagens dos filmes esse acontecimento, para que eles, como obra de arte, mantenham-se de *pé sozinhos*⁷¹.

⁷¹ Ao refletirem sobre filosofia, ciência e arte, Deleuze e Guattari (1993), dizem o seguinte: "o artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça manter-se de pé sozinho. Para isso, é preciso por vezes muita inverossimilhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto (p. 214).

REGRAS DO JOGO

A MONTAGEM das peças

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte"
GILLES DELEUZE

Uma dimensão importante da ideia original desta pesquisa tinha como objetivo experimentar princípios cinematográficos desenvolvidos por Eduardo Coutinho e tomá-los como base ética para a realização de práticas de cinema na escola, por meio das quais presumia-se que uma escuta mais sincera do mundo seria possível.

O que o processo da pesquisa nos fez perceber e, certo modo, nos levou a mudar os rumos pensados inicialmente, foi que a aproximação entre documentário e escola que buscávamos fazer não se daria precisamente pelo endereçamento de um determinado conhecimento (*éthos* ou atitude) "cinematográfico" (do Eduardo Coutinho) às escolas, mas pela possibilidade de dispor uma materialidade outra sobre a mesa de estudos - uma materialidade que não seria própria nem do documentário, nem da pedagogia, nem da escola, mas que poderia estar presente em todas elas ao mesmo tempo, sempre que um sujeito elaborasse consigo mesmo modos de se relacionar com o mundo e com as *coisas* do mundo. Não se tratava, portanto, de levar uma forma-documentário (coutiniana) para a experimentação na escola, mas de trabalhar documentário, pedagogia e escola a partir de algo que não seria próprio a esses domínios, dando materialidade ao que neste estudo estamos chamando *éthos* ou atitude. Nesse sentido, as formulações voltadas para a prática de uma pedagogia pobre tiveram um papel fundamental nesse desvio. Foi a partir do contato com tais formulações que percebemos que não era precisamente o *éthos* do documentário que entrava em jogo nos filmes do Coutinho, mas o *éthos* (ou atitude) do próprio Coutinho (em relação ao mundo e aos lugares e pessoas que escolheu filmar). Sob essa visão, a prática do cinema de Coutinho nas escolas tornou-se inviável. Não fazia sentido praticar nem mesmo a sua ética nas escolas, visto que, se assim fosse, estaríamos levando para a escola formas acabadas, prontas, do seu cinema. Repetiríamos, assim, um modelo. O que a pedagogia pobre ressaltou no trabalho de Coutinho e que nos pareceu pertinente pensar junto à escola foi justamente o fato de que não havia nada a ser ensinado (RANCIÈRE, 2005), nem para fazer filmes nem para fazer pesquisa e-ducativa, mas que há, ao mesmo tempo, e fundamentalmente, um

aprendizado a ser adquirido, sem o qual não é possível obter nem filme nem pesquisa educacional: a elaboração consigo mesmo de um *éthos* ou atitude para lidar com o mundo. Foi por meio da proposta pedagógica de Jan Masschelein e Maarten Simons que enxergamos pistas para esse deslocamento e experimentamos, na linha do que propõem estes autores, uma espécie de "ex-posição" (nossa e da nossa pesquisa) "às ordens do caminho". Obedecemos aos atravessamentos impostos por essa experiência - intensificada ainda mais com o trabalho que acompanhamos em Leuven - e a pesquisa tomou outros rumos. Com estes autores vimos que a prática de uma pedagogia pobre requer não um ensinamento de como se faz tal prática, mas, sim, a aprendizagem de uma postura em relação ao mundo, a assunção de um *éthos* ou atitude, que também não é próprio ao domínio da pedagogia, mas que se refere, antes de tudo, a uma questão existencial. É a partir dessa base existencial que propomos a montagem das peças do jogo pedagógico estudado por esta tese.

Assentemos então essa base existencial na figura do tabuleiro do jogo. É amparado por esse tabuleiro que o jogo será jogado. E tomemos esse tabuleiro como um *plano comum*, ou seja, como um espaço desterritorializado do *éthos* - esse que não pertence nem ao domínio do cinema nem ao domínio da pedagogia, mas que é acionado por eles, ao mesmo tempo, tanto para fazer filmes quanto para fazer pesquisa educacional.

Assim, pode-se dizer que no *tabuleiro* desse jogo pedagógico, uma peça fundamental a ser posicionada logo de início é a carta da atenção. Outras cartas, mais conhecidas, como a do *saber* cinematográfico, da *garantia* pedagógica e da *forma*-escolar, utilizadas pela maior parte das práticas de cinema em escola, apresentam pouca força no jogo ora proposto. Quando estas cartas, mais conhecidas, aparecem como regras proeminentes em práticas de cinema na escola, observa-se, com base nas análises apresentadas nesta tese, que o resultado dessas práticas geralmente é coincidente, pouco inventivo e quase sempre atravessado por re-presentações de modelos pré-existentes. Nas regras do jogo ora estudado, é a carta da atenção que assume o papel central, ao qual todas as outras cartas devem ser subordinadas. Trata-se de uma carta de força no mapa das mais variadas regras. A atenção é um exercício que envolve uma atitude e um *éthos*. Por isso o seu posicionamento no *tabuleiro* é fundamental. Dedicaremos adiante uma seção especial ao funcionamento da atenção.

Outra peça importante a ser posicionada logo de início é a que expõe as regras do jogo para os jogadores e para o público. Sem ela não há como jogar. Trata-se de uma peça

fundamentalmente ligada à carta da atenção, já que sem a carta da atenção não há como expor as regras do jogo; ou, corre-se o risco de submetê-lo a *regras falsas*. Vale destacar, contudo, que a peça que dispõe as regras do jogo, além de não ter materialidade, é vazia, ou seja, não porta regras prévias a serem adotadas. Trata-se de um dispositivo exclusivo para a exposição - ou, como preferem os professores belgas, ex-posição. Cada jogo, com seus jogadores, deve elaborar e tornar públicas as regras da prática em questão. A única regra prévia a ser seguida é a de que todo jogo pedagógico deve elaborar e expor as regras assumidas em suas práticas. A exposição da regra do jogo é sempre amparada pela atenção e funciona como um dispositivo que permite enxergar os elementos que dão forma a uma determinada prática pedagógica, uma espécie de "máquina que faz ver e falar" as regras - seguindo aqui pistas do método da cartografia e de Gilles Deleuze (KASTRUP e BARROS, 2015). Sabe-se que toda prática ou proposição pedagógica constitui-se de um conjunto de regras selecionadas para a sua ação. Muitas dessas regras são selecionados conscientemente, decididamente, outras aparecem de forma naturalizada, ou seja, são assumidas como se a sua presença pertencesse inquestionavelmente a tais práticas. No capítulo anterior, fizemos uma breve abordagem sobre isso quando nos referimos a práticas escolares que adotam, por exemplo, pedagogias críticas ao sistema "bancário" (transmissão de conhecimentos). Há casos em que a mera adoção de uma pedagogia crítica é tomada como suficiente pelo simples fato de ser crítica e fazer oposição àquela (do sistema "bancário"). Não se trata de desqualificar a importância dos posicionamentos críticos. Sabemos que muitas dessas escolhas são conscientes e declaradas, mas vale lembrar que também elas precisam ser colocadas como regra. Caso contrário, corre-se o risco de serem assumidas como naturais ou como *falsas regras*.

Expor as regras do jogo significa trazer para o debate todo e qualquer elemento escolhido para uma prática, ainda que a metodologia oferecida por este elemento (o seu *como*) se mostre mais pertinente que outras metodologias em relação ao tipo de prática que se quer realizar. O que o exercício da regra do jogo coloca em jogo é que, mesmo nos casos em que uma pedagogia crítica é acionada, o *como* dessa pedagogia precisa ser sempre tornado público, justamente para que formas-pedagógicas se (des)naturalizem e apareçam como tal, além de fazer aparecer também questões, como, por exemplo, as que interrogam formas de poder e colocam em debate as próprias escolhas feitas. Vale lembrar que no âmbito da

pedagogia, a escolha é uma forma de poder que ao mesmo tempo que produz um tipo de conhecimento (e de sujeito), é por eles (conhecimento e sujeito) produzida (SILVA, 2005).

A regra do jogo, contudo, não deve ser confundida com um sistema de controle, vigilância ou julgamento. Trata-se de um exercício pedagógico, capaz de acionar uma espécie de historiografia da prática e do pensamento pedagógico (sempre interdependentes), vinculada diretamente ao *éthos* e à atenção. Trata-se, em suma, de uma ética do ensino, que expõe não somente o método do ensino e seus possíveis desdobramentos, mas também expõe a própria ideia de ensino.

Desse exercício, que expõe as regras do jogo pedagógico com base na atenção, desvelam-se variadas análises, sem o qual não seria possível desenvolvê-las. Rancière (2005), por exemplo, ao se referir ao embrutecimento, ao caráter da promessa da Instrução Pública, à ordem dos desiguais etc. ex-põe, em alguma medida, as regras do jogo pedagógico voltadas à explicação, à expansão do ensino público, à ideia de escola. Sem um olhar atento às regras que efetivamente constituem essas pedagogias, elas correriam o risco de manterem-se naturalizadas em suas proposições: a expansão da educação pública continuaria sendo vista tão somente como o gesto generoso de ampliação do acesso à educação para um maior número de pessoas; a desigualdade continuaria sendo vista como uma realidade irrefutável, mantendo a escola como o lugar capaz de equalizar essa diferença social; e a explicação manteria-se como o meio mais eficaz de ordenar tudo isso.

Com as análises feitas por Rancière é possível desnaturalizar o aperfeiçoamento da Instrução Pública e enxergá-la como uma "forma", ou seja, como um objeto produzido por um plano coletivo de forças - usando aqui a terminologia da cartografia. Vale lembrar que o método cartográfico privilegia um olhar na direção das linhas de força que fazem aparecer as formas, em vez de centrar interesses nas formas propriamente. Assim, a detecção de uma única linha de força no plano coletivo dessa experiência, tal como a que concebe a Instrução Pública como uma orientação a ser dada a um povo (atrasado) por um povo (soberano) (RANCIÈRE, 2005), já é suficiente para entender o tipo de regra que faz aparecer a forma da Instrução no mundo. Nesse sentido, pode-se dizer que, assim como o plano coletivo de forças revela "o processo de produção dos objetos do mundo" (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2015), a exposição das *regras do jogo pedagógico* tende a revelar o *processo de produção das práticas educacionais*. Em alguma medida, com as análises que faz, Rancière (2005) expõe as regras

desse jogo educacional, em vez de tomá-las como dadas, em vez de insistir na atualização da Instrução e ampliar "ao infinito o campo de suas explicações e dos exames que as controlam" (p. 182).

Como visto, a ideia de controle não só faz parte disso que Rancière (2005) nomeia *sociedade pedagogizada*, como é, antes de tudo, uma necessidade da manutenção desta. A instrução dos "ignorantes" pelos "sábios" é uma forma de controle que *desequaliza* a igualdade por meio do princípio da "desigualdade das inteligências"⁷². Como visto no primeiro capítulo, conciliar "povo soberano" e "povo atrasado" garantindo reciprocidade de direitos e deveres é uma lógica fictícia que assume a forma de uma promessa incumprível: a construção de uma sociedade igual com homens desiguais. Tendo em vista que para este autor a sociedade é uma reunião fictícia (enquanto os indivíduos são seres reais), uma outra possibilidade é então por ele aventada: a construção de uma sociedade desigual com homens iguais, à qual teria na "igualdade entre as inteligências" o seu princípio. Para ele, o sentido da emancipação está em "aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual" (p. 183). Mas por que estamos falando sobre isso? Porque a emancipação parece ser precisamente o gesto que distingue o exercício da *regra do jogo* de qualquer forma de controle. Embora se trate de uma ação inevitavelmente vinculada a questões de poder, a exposição da regra-do-jogo acionada em uma prática pedagógica não visa, como dito, o controle e o julgamento dessa prática, mas a sua emancipação.

Há, portanto, no exercício de ex-posição da regra-do-jogo, um princípio fundamentalmente escolar, uma *situação inicial* e prática que considera que *todo mundo é capaz*. A experiência de "ser capaz de" (RANCIÈRE, 2005) é convocada pela igualdade entre as inteligências, ou seja, pela construção de uma sociedade desigual feita por homens iguais. Sabemos que a igualdade entre os indivíduos não é uma posição científica ou um fato provado, mas, como diria Coutinho, é uma utopia possível de ser tentada. É preciso tentar. É preciso exercitá-la. Se não é no campo da ciência que esta posição pode ser assumida, é possível afirmar que o campo das artes não se negaria em tentar fazê-lo. A arte pode garantir a igualdade entre as inteligências - gesto que deve ser tomado como ponto de partida de uma prática, e não como um fim a ser alcançado (RANCIÈRE, 2005). Pode-se dizer também que a

⁷² "O mestre ignorante [o livro] expunha a teoria excêntrica e o destino singular de Joseph Jacotot, que causara escândalo no início do século XIX ao afirmar que um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe, ao proclamar a igualdade das inteligências e opor a emancipação intelectual à instrução pública" (RANCIÈRE, 2012a, p. 7, itálico do autor, colchetes nossos). Ver também: Rancière 2005

igualdade entre as inteligências tem a ver com a noção de "suspensão", tal como definida por Masschelein e Simons (2017). Nessa esteira, a exposição da regra-do-jogo também exige uma certa *suspensão do uso habitual* normalmente dado aos elementos trabalhados em uma prática pedagógica, justamente para que essa prática, como ponto de partida, possa dizer sobre si, em vez de recalcar significados.

Assim, ex-por a regra do jogo de uma pedagogia não tem a ver com controle de práticas, mas com possibilidades de emancipação e estudo não só das matérias, mas também das práticas adotadas e da própria ideia de ensino. Algo em torno do que Masschelein e Simons chamam "situação inicial":

A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde *algo* – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele *algo* à família ou à sociedade. É esse trazer para o jogo, esse *transformar algo em matéria de estudo*, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo [...] transformar algo em jogo, isto é, destacar algo do seu uso adequado, é precisamente a pré-condição para a compreensão da escola como situação inicial [...] O estudo e a prática são atividades que já não servem (um meio para) um fim ou um propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis precisamente porque elas são removidas deles. Essa situação em que alguma coisa é separada de seu suposto propósito e tornada aberta para novas conexões é, em tantas palavras, a *situação inicial* que discutimos anteriormente (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 43 e 70)

Transformar uma prática em jogo é destacá-la de seu uso adequado, dizem os autores, é colocá-la sob uma *situação inicial*. Diríamos que expor as regras do jogo de uma prática pedagógica também significa destacar essa prática de seu uso habitual e colocá-la em situação inicial. Dito isso, ou seja, uma vez apresentadas as peças fundamentais para a montagem - uma base existencial (o tabuleiro do jogo, como *plano comum* ou um *éthos* desterritorializado), a carta da atenção e o dispositivo para a ex-posição de regras - o jogo pode enfim ter início.

-

A montagem dessas peças, em tese, foi pensada para atender às mais variadas práticas pedagógicas. Cada prática, por sua vez, tende a trazer consigo uma variedade de regras. Dividiremos essas regras em duas vertentes, às quais nomearemos *regras específicas* e *regras descontínuas*. A *variedade específica* compreende toda regra ou conjunto de regras vinculado

diretamente à prática trabalhada. As práticas escolares, por exemplo, pressupõem um certo domínio de regras específicas, assim como as práticas esportivas, da saúde, do cinema etc.. Assim, em uma prática de cinema, noções como *ponto de vista* ou *plano cinematográfico* funcionariam como *regras específicas* dessa prática. A *variedade descontínua*, por sua vez, compreende toda regra ou conjunto de regras vinculado à prática trabalhada, mas que, em princípio, não pertence ao domínio praticado. O trabalho com a escrita Haikai, por exemplo, conforme visto no primeiro capítulo, funciona como *regra descontínua* da prática cinematográfica proposta; do mesmo modo que funcionaria um trabalho voltado às cosmovisões (ou cosmovivências) de outros povos, como os indígenas; ou ainda lógicas mais distantes e aparentemente impossíveis de serem aproximadas do cinema, como seriam a "máquina de costura" com o "guarda-chuva", por exemplo. Por que não?

Com as vertentes apresentadas espera-se enxergar melhor, em cada prática, as regras que lhe são específicas e também aquelas que conferem reordenações e *descontinuidades* a essas práticas. É precisamente isso que a ideia da regra-do-jogo quer fazer ver. Que tipo de cinema se (re)produz na escola quando pensado sempre a partir de um mesmo referencial? Ou, que tipo de cinema é inventado na escola quando a prática em questão se permite desprogramar por outras lógicas? O que não se quer perder de vista, contudo, é o caráter emancipatório que o exercício da regra-do-jogo pode prover. Dedicar atenção às regras do jogo de uma determinada prática significa enxergar não só a sua reordenação, em vista de suas regras descontínuas, mas antes conhecer as escolhas do processo experimentado, em vez de tomá-las ao acaso. Como dito, cada prática tende a trazer consigo um conjunto de regras, mas as regras também podem aparecer em um jogo por escolha ou por acaso. Ainda que uma regra surja por acaso em um jogo pedagógico, a manutenção dessa regra no jogo, além de ser uma escolha (a manutenção), implica também em torná-la o quanto antes conhecida, ex-posta. É nesse contexto que também buscamos definir a ideia de *linha de aposta*. A *linha de aposta* é precisamente a escolha de uma regra, ou conjunto de regras, que uma prática faz, decididamente, dentre um conjunto extenso de regras possíveis (específicas e/ou descontínuas), para que experimentações ocorram em um trabalho.

Assim, buscando refletir mais diretamente no campo estudado as noções acima desenvolvidas, diríamos que o *conhecimento* da regra do jogo da fatura de um filme pode ser um aliado importante para trabalhar *na* imagem desse filme as escolhas feitas, ou seja, para

imprimir na imagem desse filme o seu processo. Supomos que seja justamente um *não conhecimento*, ou uma *não atenção* às escolhas feitas, a causa de haver tanta imagem inserida (escolhida) ao acaso no conjunto de filmes abordados no primeiro capítulo. As justificativas apresentadas nesses casos geralmente giram em torno de falas como: colocamos porque achamos essa imagem bonita ou porque o aluno que a fez nunca participa das atividades e essa foi uma forma de motivá-lo a participar etc. Ainda que sejam admitidas estas, como as regras-do-jogo escolhidas para a prática apresentada, é possível inferir que o jogo jogado neste caso não trata propriamente da fatura de um filme, mas sim de táticas voltadas à "*psicologização*" (MASSCHELEIN e SIMONS), cujas preocupações, não menos importantes, são outras. Tomemo-las então como *regras falsas* em uma prática *de cinema* na escola. Vejamos se a nossa argumentação foi explícita: não faz sentido interditar a inserção de uma imagem bonita em um filme porque o grupo que o fez acha essa imagem bonita ou ainda porque ela foi feita por um aluno que pouco participa das atividades. Como dito, as regras são definidas por quem faz o jogo e, nesse sentido, vale tudo, inclusive a inserção das imagens mencionadas. O que é colocado em questão com a exposição feita é que, uma vez montadas as três peças descritas nesta seção, ou seja, uma vez preparado o jogo de acordo com o que o jogo pedagógico ora proposto exige, tais imagens, ainda que tenham surgido pelos motivos explicitados, devem aparecer no filme não por acaso (ou como *regra falsa*), mas como regra que faz o filme *ser* filme, em vez de uma atividade voltada à *psicologização*⁷³. Isso significa dizer que, sob o protocolo que estamos propondo, tal filme teria grandes chances de ter impresso nele próprio, na sua imagem, o seu processo de fatura, as regras do seu jogo. Nesse sentido, dedicar atenção às regras do jogo de uma prática filmica executada em uma escola aponta para um gesto capaz de emancipar não só o filme - da necessidade de algum amparo que o ajude a ficar de pé sozinho -, mas também alunos e professores - da necessidade de se desculparem diante dos profissionais de cinema presentes nas exhibições desses trabalhos -, já que, mesmo não tendo experiência com *o saber cinematográfico*, cada participante "foi capaz de" *conhecer ou saber* profundamente sobre cada escolha feita durante o processo de

⁷³ "A *psicologização* é outra tática organizada a partir de dentro da escola para condicionar professores e alunos. Não se pode negar que a psicologia desempenha um importante papel na educação. Isso não é novo e não é problemático em si. O que ameaça o acontecimento escolar é a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica. Aqui, é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos. Uma expressão dessa tendência é a ênfase no bem-estar psicológico dos alunos e na "motivação para aprender". A psicologização acontece uma vez que o ato de levar em conta o mundo psicológico do aluno é tornado uma condição necessária para o ensino" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 126).

produção e montagem do trabalho apresentado (uma apropriação efetiva dos protocolos definidos decididamente para a produção das imagens e sons exibidos).

QUEM PODE jogar

O jogo ora proposto é um jogo fundamentalmente aberto. Em princípio, todos podem jogar e não há número limitado de jogadores. Contudo, para jogar esse jogo é preciso querer jogar. E isso não significa um simples querer. Não se trata de um jogo que se joga por jogar ou para cumprir uma tarefa, substituir um colega etc. Trata-se de um jogo mediado, antes de tudo, pela "vontade". Vontade como potência, como algo que é anterior à ação e, diríamos, anterior mesmo ao pensamento. O pensamento, nesse caso, é um acontecimento da vontade. E o jogo é o encontro da vontade com uma prática - que pode ser a fatura de um filme, a elaboração de uma pedagogia, a realização de uma forma-pedagógica, de uma prática educacional, de uma investigação e-ducativa etc. Sob essa perspectiva, joga esse jogo aquele que efetivamente se dispõe, movido pela vontade, ao exercício de um *cuidado de si* para se dirigir a algo no mundo. O *cuidado de si* seria, assim, o acesso a uma dimensão de virtualidade do si, onde se encontra a vontade. Há, contudo, uma delimitação a ser observada, que diz respeito ao campo Educação: o jogo ora proposto não funciona em um domínio que não seja o educacional; trata-se de um jogo exclusivamente pedagógico. Mas isso não significa exigir dos participantes um vínculo com a escola formal ou regular. É certo que toda esta tese orienta atenções na direção da escola regular (pública), mas a prática educacional que ora defendemos, e que foi ganhando existência com a pesquisa que realizamos, requer pensar essas atenções justamente a partir de uma abertura, de modo que tais atenções sobre a escola regular, como forma-pedagógica, tornem-se públicas. Se iniciamos a tese falando de uma retórica escolar dominante e um *éthos* dominante, arriscamos aqui, no terceiro e último capítulo, rascunhar uma outra retórica e um outro *éthos* que, embora não se pretendam dominantes, precisam ser pensados em dimensões mais amplas, além da esfera escolar, para a ela retornar esse saber.

Assim sendo, no âmbito do jogo ora proposto, não se perde de vista a escola (pública). Ao contrário, endereça-se justamente a ela todo o desenvolvimento desse pensamento. A escola mantém-se como *locus* central para a prática desse jogo, embora ele possa ou deva ser pensado (e praticado) em esferas que transbordam as delimitações formais da própria escola.

Ou, dito de outra maneira: para que esta prática tenha força na escola, ela precisa ser tomada, antes de tudo, como um pensamento (ou como uma filosofia), e praticada como tal nos mais variados contextos educacionais, dentro e fora da escola. Tal extensão, contudo, não visa uma verificação quantitativa. O número de praticantes não é efetivamente uma preocupação, até porque, querer jogar não significa ter condição de jogar. A participação não é aqui garantida por diplomas e certificações. Como dito, trata-se do encontro entre uma *vontade* e uma *prática*. Assim, estender a participação no jogo também para aqueles que estão fora da escola é uma ação que se refere decididamente ao caráter educacional próprio ao jogo, isto é, onde quer que se pense educação, é possível jogar com base na regra-do-jogo.

alicia pode jogar

Na manhã que começamos a escrever esta seção, ouvimos, por coincidência, uma fala do professor e documentarista chileno Ignacio Agüero sobre o trabalho de Alicia Vega, uma das principais historiadoras e educadoras de cinema do Chile. Ao se referir ao trabalho de Alicia como sendo em si mesmo uma pedagogia - no sentido de *escola Alicia* (de educação cinematográfica) -, Agüero aponta o interesse no *outro* como uma das principais e mais importantes pedagogias desenvolvidas por esta educadora em seu trabalho. Ele fala precisamente do amor. Um amor e um respeito ao próximo. Um gesto tão grandioso, que é capaz de eclipsar as próprias condições sociais do grupo de pessoas com as quais ela trabalha em seus ateliês de cinema. Conforme ele mesmo ressalta, são pessoas que geralmente se encontram em situação de pobreza. Contudo, o que nos parece relevante destacar do que foi dito pelo professor Ignacio, é que esse amor-pedagógico praticado por Alicia, ou esse interesse no *outro*, é tão "verdadeiro", no sentido de um abrir-se ao encontro, de um não julgamento desse *outro*, de uma suspensão da ordem habitual, que esse *outro* aparece, nas relações estabelecidas entre ela e os grupos com os quais trabalha, como um igual. A ideia de igualdade é precisamente o ponto em que a fala do professor Ignacio cruza com o pensamento que buscamos desenvolver nesta tese e que, naquela manhã, nos fez parar e pensar que, sim, em alguma medida, o cinema, em Alicia Vega, é uma "vontade" que antecede a prática; e o seu trabalho é efeito do encontro entre essa vontade e essa prática. Seguindo as mesmas pistas, pode-se dizer também que o trabalho de Alicia manifesta uma espécie de *cuidado de si*,

um modo de atenção tal que a torna apta a dirigir-se ao mundo e a obter dele respostas como as que os seus trabalhos expõem.

os que cuidam de si

No âmbito das *práticas de si*, abordadas brevemente no segundo capítulo, uma diferenciação fundamental entre *cuidar de si* e *conhecer-se a si mesmo* precisa ser feita. De acordo com Foucault (1994), o princípio do *conhecimento de si* (*gnôthi seautón*) - “conhece-te a ti mesmo” - se sobrepôs ao princípio do *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*), provavelmente por efeito da moral-cristã difundida na sociedade ocidental, a partir da qual cuidar de si implicaria em práticas egoístas das quais deveríamos nos livrar para salvarmos-nos. O *si* seria assim tomado como instância que se poderia rejeitar, já que expunha o ser aos riscos e incertezas oferecidos por essa espécie de cuidado, cujo desenvolvimento permitiria escapes a regras possíveis. Ao contrário, o *conhecimento de si*, cuja moral social “fundamenta as regras de um comportamento aceitável sobre as relações com os outros” (idem, s/ p.), teria numa dimensão empírica exterior o fundamento da sua moral, somando importância, via o *sujeito pensante*, a referências voltadas à teoria do conhecimento. Foucault resume esse fenômeno dizendo o seguinte:

Tem ocorrido uma inversão na hierarquia dos dois princípios da Antiguidade, “cuida de ti mesmo” e “conhece-te a ti mesmo”. Na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental (FOUCAULT, 1994, s/p.)

Como visto, as *práticas do sujeito consigo mesmo* não constituem um conceito homogêneo. Elas se dão de modos variados e historicamente, ressaltando a centralidade de uma questão à qual Foucault dedicou grande parte de sua obra: as *relações do sujeito com a verdade*. Na introdução do livro *História da Sexualidade II, o uso dos prazeres*, o filósofo diz:

aquilo a que me atendo — a que me ative desde tantos anos — é a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos “jogos de verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado (FOUCAULT, 1984, introdução, aspas do autor).

No contexto da moral-cristã, dizer a verdade vincula-se a uma série de práticas adotadas pelo sujeito em relação a si mesmo, e à sua sexualidade, tencionadas sempre pelas relações entre verdade-proibição, verdade-renúncia (da carne, do eu etc.). É, pois, mediado por esse jogo de proibições e regras, que o sujeito, sob essa lógica, acessa a si e à verdade sobre si. O estudo realizado por Foucault sobre as *práticas de si* nos textos clássicos do período imperial leva este autor a constatar um outro tipo de vínculo entre sujeito e verdade, pautado por escolhas existenciais - algo radicalmente diferente da exterioridade e verticalidade que caracterizam tal prática no cristianismo; embora não se possa dizer que as relações de auto-constituição se encontrem ausentes neste movimento de pensamento, assim como as relações de domínio não se encontrem ausentes no outro. O que interessava ao autor era justamente o caráter do deslocamento entre essas práticas de "governo de si" adotadas na antiguidade e no período cristão (MARCELO e FISCHER, 2014).

No contexto greco-romano clássico, o princípio de ocupar-se consigo mesmo é descrito por Foucault (2006) não meramente como uma condição de acesso à vida filosófica, no sentido mais estrito do termo, mas como algo que se tornou, de modo geral, "o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral" (p. 12). Segundo o autor, tal prática alcançou uma extensão tão grande que se tornou um verdadeiro "fenômeno cultural" (ao menos para a elite da época), visto por ele também como um "acontecimento no pensamento". O que o estudo realizado por Foucault busca apreender é precisamente o momento em que esse fenômeno cultural constitui, na história do pensamento, uma virada decisiva tal, que até mesmo o nosso modo de ser de sujeito moderno se acha comprometido (p. 13).

Considerando as variadas ampliações, multiplicações e deslocamentos de significações que a complexa noção do cuidado de si sofreu no curso da história, Foucault (2006) propõe alguns pontos que descrevem essa noção primeiramente como uma *atitude*; em segundo lugar como uma *forma de atenção*; e em terceiro lugar como um *princípio de ação*, por meio do qual nos assumimos e nos transformamos. Por *atitude* entende-se um certo modo de ser e de estar no mundo, praticando ações para consigo e com os outros. Por *atenção* entende-se uma certa conversão do olhar, do exterior, dos outros, do mundo etc. para "si mesmo", implicando concentração em si mesmo; uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e se passa no pensamento. Tudo isso estaria, assim, impulsionado por um *princípio de ação*, que se

aproxima em alguma medida de determinados exercícios e práticas, tais como as técnicas de meditação, de memorização, de exame de consciência, verificação das representações etc. (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Cabe um destaque importante, conforme feito por Foucault (1985), o qual sinaliza que a prática do cuidado consigo "não constitui um exercício da solidão; mas sim uma verdadeira prática social" (p. 57). Isto significa considerar nas práticas de si a inseparabilidade de uma atenção e uma atitude em direção ao outro, e também entre o que se pensa e o que se faz.

Quando, no exercício do cuidado de si, faz-se apelo a um outro, o qual adivinha-se que possui a aptidão para dirigir e para aconselhar, faz-se uso de um direito; e é um dever que se realiza quando se proporciona ajuda a um outro ou quando se recebe com gratidão as lições que ele pode dar [...] O cuidado de si — ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos — aparece então como uma intensificação das relações sociais (FOUCAULT, 1985, p. 43)

Nessa perspectiva, observa-se que, na antiguidade, o *conhecimento de si* subordinava-se ao *cuidado de si*: ao exercitar um cuidado consigo mesmo, o indivíduo alcança um conhecimento sobre si e transforma-se, auto-constituindo-se: "não há, pois, cuidado sem conhecimento; não há, pois, conhecimento sem modificação do ser mesmo do sujeito" (MARCELLO e FISCHER, 2014, p. 166). Com Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2014) é possível trazer esse debate mais para perto dos interesses do campo educacional. Ao destacarem a relação entre *cuidado de si* e *conhecimento de si* estas autoras colocam precisamente em debate a *problemática do sujeito* (do sujeito do conhecimento e do conhecimento do sujeito).

Porque ela [a relação entre cuidado e conhecimento de si] tensiona e nos permite pensar diferentemente a máxima segundo a qual o conhecimento está acessível ao sujeito em sua condição inata, ou então a afirmação de que é somente por meio do acesso ao conhecimento que o sujeito se modifica. Porque nos permite colocar em discussão a noção de conhecimento hoje comum entre nós: conhecimento como "matéria", como objeto de troca (que se dá ou se recebe), e não conhecimento como modo de transformação de si. A propósito, é fartamente sabida a extrema dificuldade vivida no cotidiano das escolas e das universidades, ainda hoje, quando pais, professores, alunos se veem perturbados com práticas e saberes, propostos aos estudantes, cujos valores de utilidade e de aplicação "concreta" não sejam plenamente visíveis, quase que palpáveis. Mais do que isso: uma dessas aplicações é justamente a "posse do conhecimento", como moeda de troca, como acesso a um nível mais elevado de estudo, ou mesmo a um cargo ou a um emprego, e assim por diante (MARCELLO e FISCHER, 2014, p. 166, colchetes nossos).

Em companhia destas autoras somos conduzidos a pensar sobre que *sujeito* e que *verdade/conhecimento* se tratam nos dois movimentos estudados por Foucault: a subordinação do conhecimento de si em relação ao cuidado de si e a primazia do conhecimento de si sobre o cuidado de si. Seguindo pistas da abordagem feita pelas referidas autoras, observa-se que o acesso à verdade por meio do cuidado de si vincula-se a uma ética - essa que se apresenta diametralmente oposta à moral, no seu sentido tradicional. Segundo a elaboração que fazem, a *verdade* emerge do espaço instaurado entre a livre escolha (regras facultativas que constituem a ética) e a transformação do sujeito. As autoras recorrem à Deleuze para fazer uma definição mais precisa entre os termos ética e moral. De acordo com este autor, Foucault chama de ética, por oposição à moral, a constituição de *estilos de vida*, que não é somente uma constituição estética, mas também ética:

a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-as a valores transcendentos (é certo, é errado...); e ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. Dizemos isto, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica? Há coisas que só se pode fazer ou dizer levado por uma baixeza da alma, uma vida rancorosa ou por vingança contra a vida. As vezes basta um gesto ou uma palavra. São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro (DELEUZE, 2000, p. 125)

Baseado no pensamento desenvolvido pela filosofia antiga, Foucault (2006) diz que não se pode ter acesso à verdade se não mudamos nosso modo de ser. Considerando os efeitos produzidos por uma série de transformações, este autor toma Descartes, juntamente com Kant, como o marco a partir do qual o sujeito, como tal, torna-se capaz de *verdade*. Trata-se do momento em que a *condição de espiritualidade* para acesso à verdade é liquidada. O que passa então a ser exigido pelo modelo da prática científica é simples: basta raciocinar de maneira correta e serás capaz de *verdade*. Nesse caso, não é o sujeito que se transforma. Manter-se no que se é já é suficiente para alcançar, pelo conhecimento, um acesso à verdade. Este lhe é oferecido pela sua própria estrutura de sujeito. Essa passagem parece então revelar, segundo o autor, a mudança de ênfase que desloca a subordinação do conhecimento pelo cuidado para a primazia do conhecimento sobre o cuidado: "o que não somos capazes de conhecer é constitutivo, precisamente, da própria estrutura do sujeito cognoscente, fazendo com que não o possamos conhecer" (p. 234).

As práticas de *si*, portanto, conforme descreve Foucault, implicam acessos a verdades distintas: aquela que primeiramente é dada pela condição de espiritualidade; a que em um segundo momento é dada pela forma do conhecimento, via transformação da noção de acesso; e a que finalmente é tomada como a própria noção de verdade. Esta última se refere a uma verdade que é dada pelo próprio ser, isto é: eu tenho a minha verdade e é ela que me transforma. Já o conhecimento de tipo cartesiano seria nesse contexto definido não como um conhecimento de acesso à verdade, mas como "conhecimento de um domínio de objetos", de modo que, conforme sugere o filósofo, seria possível dizer que "a noção de conhecimento do objeto vem substituir a noção de acesso à verdade" (idem, p. 236).

Retomando as pistas encontradas no texto de Marcello e Fischer (2014), pode-se dizer também que, diante de tais transformações, o que muda, como modo de ser, é que o *conhecimento de si* passa a definir-se inteiramente pelo "conhecimento", submetendo-se aos ideais fundamentados na cientificidade.

os que respiram (ou fazem pesquisa pedagógica formativa)

Este parece ser precisamente o ponto a partir do qual os autores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) interrogam sobre o preço da pesquisa pedagógica. Interessados em explorar o que seria uma *pesquisa pedagógica formativa* e baseados nas transformações descritas acima, estes autores assumem uma hipótese de trabalho com a qual fazem uma distinção entre duas tradições de pesquisa. Inspirados pelo que vimos com Foucault, eles propõem que tal distinção se dê no lugar e no significado que o "acesso à verdade" tem em cada uma dessas tradições. Na direção do que foi mostrado nos parágrafos anteriores, Masschelein e Simons descrevem as duas tradições de pesquisa pedagógica da seguinte forma: uma requer a transformação do eu para o acesso à verdade, ou seja, o pesquisador precisa antes se transformar para alcançar um certo tipo de verdade; e a outra propõe a obtenção da verdade pelo conhecimento, ou seja, uma vez cumpridas determinadas condições e procedimentos - dentre as quais a transformação do pesquisador *não* é uma delas - torna-se possível acessar conhecimentos verdadeiros. Embora esta última tradição seja a mais conhecida por todos nós, nota-se a presença do *acesso à verdade* nas duas tradições. Assim, o preço pago por isso situa-se em lugares distintos: ou a transformação do eu, ou a apropriação de conhecimentos sujeitos a condições determinadas.

Que preço pagamos pela pesquisa formativa ou pela capacidade de falar com propriedade? Que preço, ou melhor, que tipo de preço nós estamos dispostos a pagar? Naturalmente, ao dizer, "nós" não nos referimos somente a "nós enquanto pesquisadores", mas também a "nós enquanto educadores ou estudantes" e, inclusive, a "nós enquanto sociedade, governo ou universidade" (e também escola) (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 57, aspas dos autores, parênteses nosso).

Tendo em vista uma sociedade como a nossa, conhecida como sociedade do conhecimento, a concepção da pesquisa como "produção de conhecimento" é ressaltada pelos filósofos belgas como a mais difundida: o pesquisador é o produtor que, por meio da pesquisa, produz conhecimentos científicos. O termo "científico" qualifica tais *produtos* como *conhecimentos válidos* sempre que cumpridas determinadas condições internas e externas em sua produção. As internas voltam-se para as normas formais do método, relativas à validade do conhecimento. As externas compreendem as regras sociais, normas e valores a serem cumpridos pelo pesquisador, conferindo *confiança* ao produto gerado. A condição cultural de quem pesquisa é um exemplo disso, quando: estudos realizados em cursos superiores, aliados a ideais morais que envolvem esforço, honestidade, status e carreira são somados aos propósitos desejáveis da *pesquisa desinteressada*. Estas são, segundo Masschelein e Simons (2014), "as condições que determinam que preço será pago para produzir conhecimento científico" (p. 58). Assim, havendo disposição para pagar tal preço, e cumprindo-se as normas internas e as atividades externas da pesquisa, qualquer um pode produzir conhecimento.

Com base nestas hipóteses, os autores se permitem falar sobre uma determinada tradição de pesquisa pedagógica - hoje dominante e centrada em campos e objetos sobre os quais se produz conhecimento (verdadeiro). Esta tradição, como é sabido, desenvolve pesquisas em formatos qualitativos ou quantitativos, empírico-analíticos ou interpretativos, que podem ser ainda teóricos ou terem finalidades práticas. No campo prático, conforme ressaltam, o interesse pelo conhecimento vincula-se a um interesse de "otimização da prática educativa" (idem, p. 59). Isso significa assumir a formação de pedagogos munidos de conhecimentos científicos ou oferecer conhecimentos científicos para a prática educativa. Em síntese, o que é colocado em jogo com este pensamento é mais uma vez o preço que a sociedade se dispõe a pagar pela "otimização da prática educativa a partir de conhecimentos procedentes da pesquisa" (idem). Nesta tradição, o significado que a *pesquisa pedagógica* assume para estudantes situa-se precisamente na apropriação que é feita das condições internas e externas da produção dos conhecimentos (válidos e verdadeiros) e no resultado

obtido pelas formas de verificação dessa apropriação ao fim de um certo período. Assim, consoma-se o preço pago para que se possa falar *com propriedade* sobre certas realidades, dentre elas, a educativa - justificando ou atualizando uma espécie de progresso infinito da exclusividade dessa tradição. Quanto à outra tradição, conforme sustentam os autores, ela não se desenvolveu em paralelo ou em nível equivalente a esta que acabamos de descrever, mas, segundo eles, à margem desta, à sombra desta, irrompendo, ora sim ora não, a história.

A outra tradição não somente fica à margem, mas também fica desqualificada enquanto não científica, não universitária, como um saber que não cumpre as condições internas e externas da produção de conhecimento pedagógico. Por isso, nossa tipificação dessa outra "tradição" é sobretudo fragmentada e tentativa, tende mais à criação de um espaço para respirar, e talvez seja precursora de uma figura futura, resgatando da poeira um passado e discutindo-o. Em resumo, trata-se de uma tradição que não podemos assegurar que seja atual (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 61, aspas dos autores).

É na perspectiva dessa segunda tradição da pesquisa pedagógica que os autores belgas tomam emprestado e atualizam a noção desenvolvida por Foucault para o cuidado de si. Sob a visão destes autores, o cuidado de si trata de coincidir ações e ideias, manifestando nas ações o que é pensado e o que é dito: "É-se dono de si quando se é capaz de de agir "corretamente"" (idem, p. 63, aspas dos autores). A "correção" se refere aqui ao nível do comportamento e das ações, e não a conhecimentos certos ou válidos, como na outra tradição. Assim, nesta tradição, falar com propriedade não exige que se submeta conhecimentos exteriores ao debate, mas que se exponha o si a si mesmo e aos valores que o determinam: "por isso, a verdade (ou o conhecimento verdadeiro) à que se se pode ter acesso no cuidado e no domínio de si é algo 'esclarecedor' e que tem um 'efeito redentor'" (p. 64, aspas dos autores). No âmbito da relação pedagógica do "mestre", ou seja, na relação entre alguém que é dono de si e os demais, não considera-se como tarefa a transmissão de conhecimentos válidos e verdadeiros aos outros; também o outro não é compreendido como alguém que deve adaptar seus atos a conhecimentos produzidos por condições externas e internas para otimizá-los. Na segunda tradição, parte-se de um mundo prático no qual pedagogos (estudantes e educadores) desejam colocar-se à prova, como condição correta da ação pedagógica, reafirmando a educação e o ensino como uma prática na qual não se cuida do outro sem antes cuidar de si mesmo: "para atuar corretamente é necessário ter acesso à verdade, mas a verdade também deve ter acesso ao eu, atingi-lo e transformá-lo" (p. 69). Para os autores, isso

significa estar *presente no presente*, como pedagogos; significa estar disposto ao confronto entre o que se pensa e o que se diz com o que se faz e com o que se é; significa dizer que o trabalho do pedagogo é um trabalho contínuo que se dá consigo próprio; e que não se refere à produção de novos conhecimentos, mas a um exercício em que o eu põe em jogo, como regra, a si mesmo, para transformar-se.

Com Masschelein e Simons (2014), concordamos que grande parte dos pedagogos se prepara antes de entrar em espaços educativos, cujo objetivo, em geral, visa colocar em prática um plano de ação baseado em conhecimentos validados, conforme propõe a tradição dominante. Na segunda tradição, cuja base é o conhecimento de si, o que entra em jogo como regra não é tanto se apossar de conhecimentos válidos para fundamentar sua transmissão, mas alcançar um estado de atenção. Nesta, seguindo a elaboração dos mencionados filósofos, também há planejamento, preparação e planos de ação, mas o objetivo neste caso é de "fazer coincidir pensamentos e ações, e de criar um estado de inspiração ou de incorporação da verdade" (p. 70). Tal perspectiva não descarta a importância do *conhecimento*, mas ele deve ser *incorporado* em certo domínio de si, em vez de *aplicado* sobre os corpos.

os que se deixam surpreender

No processo de fatura do filme documentário que acompanhamos, descrito mais detalhadamente no segundo capítulo, supomos que o encontro daqueles estudantes e professora com a realidade vivida por pessoas em situação de rua tenha sido capaz de fazer coincidir pensamentos e ações, deslocando, em alguma medida, a verdade assegurada pelos conhecimentos científicos. Seguindo pistas deixadas pelos mencionados filósofos belgas, além dos estudos de Michel Foucault e das pesquisadoras Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2014), arriscamos dizer que o encontro entre o grupo da escola e as pessoas que vivem nas ruas do Rio de Janeiro foi capaz de criar um estado de *incorporação da verdade* e também de *inspiração*. É certo que há todo um conhecimento válido acumulado sobre grupos sociais como o que foi entrevistado pelo grupo da escola; existem pesquisas acadêmicas na área social e econômica voltadas especificamente ao estudo desses grupos sociais, com dados quantitativos e qualitativos disponíveis, registros audiovisuais, documentos etc.; há, portanto, um vasto conhecimento que pode ser acessado para a preparação de uma aula sobre o tema dos direitos humanos e a vida daqueles que vivem em situação de rua. Caso fosse esta a

escolha, tais conhecimentos poderiam ter sido organizados e transmitidos aos jovens estudantes na própria escola, em vez do encontro real ocorrido com a fatura do filme. Esta escolha conferiria, junto aos estudantes, um certo saber *sobre* a vida desses grupos sociais, dando ao grupo da escola acesso a uma verdade sobre essas pessoas, amparada por esse conjunto de conhecimentos validados cientificamente como verdadeiros. O acionamento da outra possibilidade, a investigação e-ducativa que foi efetivamente adotada pelo grupo da escola (a fatura do filme), não descarta, necessariamente, e provavelmente não descartou, o conhecimento acumulado e validado cientificamente sobre o *objeto* de interesse do grupo escolar. Até onde sabemos, foi justamente de uma atividade escolar com base em conhecimentos sobre direitos humanos que emergiu a ideia do filme. Assim, face ao processo que acompanhamos, é possível inferir que uma prática não descarta necessariamente a outra. Elas se mostram complementares. Este é um ponto que explicita, por um lado, a importância da curadoria feita pelo professor ou pela escola sobre aquilo que será colocado sobre a mesa para estudo (no caso, o tema dos direitos humanos), e por outro lado, a importância de colocar em *suspensão* as intencionalidades que a materialidade dessa curadoria pode sugerir, de modo que seja possível profaná-la (estudá-la). Trata-se, como diria Rancière (2005), de aprender sem a necessidade do mestre explicador (mas não sem a necessidade do mestre). Nesse sentido, antes que questões equivocadas sejam formuladas, ressaltamos que não é do nosso interesse pensar aqui qual prática acessaria mais ou menos a verdade. Até porque, como visto, esta também não é uma preocupação dos autores com os quais dialogamos. Buscamos abordar estas escolhas como modos distintos de acesso a verdades, já que não faria sentido buscar concepções sobre verdades essenciais. O que entra em jogo como regra, seguindo pistas da elaboração feita por Masschelein e Simons (2014), não é a defesa de uma prática pedagógica que acessaria a mais pura verdade em uma certa realidade, mas a que faria coincidir, face à realidade acessada, pensamentos e ações, transformando tanto quem entrevista, ensina ou pesquisa, quanto quem é pesquisado, entrevistado ou ensinado.

Nesse sentido, cabe destacar que também não é uma preocupação deste estudo afirmar se de fato houve ou não tal coincidência entre pensamentos e ações ou incorporação da verdade entre os participantes (estudantes e *personagens*) do filme. A confirmação de hipóteses não está entre os propósitos desta tese. Até porque, dirigir-se presencialmente a uma certa realidade em vez de tomá-la via aplicações em sala de aula não é propriamente uma ação

que garante, por si só, o acesso a uma verdade distinta da verdade dada pelo conhecimento científico. Vale notar que também nessas atividades (de campo ou extracurriculares) o acionamento de conhecimentos externos pode ser dominante. Portanto, a distinção que se pode fazer entre a lógica dominante e outras práticas, como visto, passa pelo exercício de uma outra ordem de atenção, essa que não se dirige a formas externas, mas ao cuidado consigo mesmo; essa que expõe, antes, nossos próprios discursos e práticas a nós mesmos, para, somente aí, encorajar-nos em direção ao mundo e ao que ele tem a dizer. No caso do filme, é bem provável que não tenha havido uma preparação (consciente), no sentido de exercícios voltados ao cuidado de si entre os participantes do grupo da escola. Mas arriscamos dizer que, face à força do encontro realizado - a potência daquele real - o exercício de cuidar de si mesmo tornou-se inevitável, no sentido mesmo de um exercício ético (ou de *éthos*) exigido pela própria realidade acessada (uma espécie de recurso de sobrevivência, provocado por encontros com realidades tão duras).

Conforme dito pelos filósofos belgas, a distinção entre as duas tradições de pesquisa mencionadas nesta seção se dá precisamente no lugar e no significado que tem, em cada uma delas, isso que vem sendo chamado de "acesso a verdade". No caso do processo que acompanhamos, a escolha pela produção de imagens em tensão com o real, elemento-chave do documentário, parece ter sido o *locus* fundamental para deslocar, ou minimamente afetar, os saberes validados pela tradição dominante da pesquisa, provocando uma ruptura no *fluxo cognitivo habitual*, como diria Kastrup (2004b); fazendo aparecer com certa força uma outra ordem de verdade - essa que somente a tradição dominante não daria conta de nos fazer acessar.

Considerando a experiência com a arte e a relação com o conhecimento no contexto da prática acima relatada, parece-nos pertinente apontar aqui o caráter da *surpresa estética* (KASTRUP, 2004b) que a fatura de um documentário pode potencialmente produzir no âmbito de uma investigação e-ducativa, mesmo quando essas práticas não descartam totalmente os vínculos com a tradição dominante. Tomaremos mais detalhadamente esta noção na última seção deste capítulo. Com Kastrup (2004b), a noção de surpresa estética é tomada como um exemplo revelador da ruptura da *atitude natural*, ou *atitude cognitiva de juízo*. Trata-se de um estado de suspensão que irrompe o *fluxo cognitivo habitual* por meio de um acontecimento especial - no caso em questão, o encontro promovido pelo filme.

O acontecimento estético tem a propriedade de gerar uma experiência não antecipável, uma surpresa, que desativa a atitude recongnitiva e instala um estado de exceção. A suspensão pode ser entendida tanto como uma interrupção do fluxo cognitivo quanto como suspensão no tempo [...] tomando como base a experiência estética, pode-se dizer então que a relação com a obra de arte instala uma relação consigo já marcada pela suspensão da tendência recongnitiva. (KASTRUP, 2004b, p. 11).

Buscando alguma materialidade, diríamos que o dado da surpresa pode atravessar um filme documentário por efeito das relações de diferença e igualdade presentes em certos procedimentos de filmagem - relações às quais são expostos inevitavelmente os participantes (entrevistadores e entrevistados). As relações de diferença são sempre mais evidentes, já que documentários em geral buscam aproximar mundos distintos - nesse caso, um grupo de escola e um grupo que vive em situação de rua.

Ao falar da relação com os personagens de seus filmes, Coutinho diz que eles e elas só existem na relação com o documentarista. Personagens não existem (no mundo) *a priori*. Em certa medida, esse é um pensamento que confere poder a quem fala, já que ao entrevistado é oferecida a liberdade de contar (da melhor forma possível) a sua própria história. Ao se inventar livremente diante da câmera, a pessoa se converte em personagem e joga o jogo proposto pelo diretor - trata-se de um procedimento diferente daquele mais geralmente adotado pelo cinema ou telejornal, cuja definição do personagem é prévia e visa atender a demandas de controle do conteúdo do filme ou da reportagem. Assim, conforme diz Coutinho, relações de diferença e igualdade constroem-se simultaneamente nos filmes como *trunfos* da filmagem.

Quando essa diferença é reconhecida e aceita mutuamente, você acaba fazendo dessa experiência a dois uma experiência de igualdade - uma igualdade utópica e temporária. O que exige que o documentarista, por exemplo, não se sinta superior só por ter o controle da câmera, que representa o poder nessa situação. O que exige também que o documentarista não julgue o outro, colocando entre parênteses tudo o que ele é. Para mim, essa experiência de igualdade envolve, no fundo, uma tentativa de fugir de mim mesmo (COUTINHO. In: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 220)

Nesse sentido, não seria descabido supor que os participantes do filme em questão foram expostos, ao mesmo tempo, a relações de diferença, mas também de igualdade. Essa igualdade, não suposta *a priori* - dadas as evidências da diferença -, pode ser justamente o dispositivo de acionamento da *surpresa*, isto é, de ruptura com o *fluxo cognitivo habitual*, tal

como estudado por Kastrup (2004b). De um modo geral, vai-se ao encontro dessas pessoas (filmadas ou filmáveis) amparado por um conjunto de conhecimentos válidos sobre elas, já que é pela via dessa tradição da pesquisa que se costuma acessar a verdade sobre as realidades. Tendo em vista a reconição como um elemento preponderante aos procedimentos dessa tradição, a compreensão *sobre* pessoas que vivem em situações de rua, por exemplo, tende a invocar memórias, pensamentos ou preocupações que envolvem espírito de revolta, consciência intelectual de classe e de injustiça social; a supor a vida dessas pessoas como sendo um horror, que elas são obrigadas a viver assim; ou ainda que são infelizes, desprovidas de saber e até mesmo de inteligência. Embora Coutinho repita inúmeras vezes que a igualdade a qual ele se refere é utópica e temporária, quando ela (a igualdade) acontece - visto que se trata de uma utopia possível de ser tentada -, toda essa composição de preocupações e juízos sobre o outro é colocada em suspensão, interrompendo o *fluxo cognitivo habitual* e abrindo, com isso, espaço ao que Kastrup chama de surpresa estética. Trata-se, como ele diz, de uma tentativa de fugir de si mesmo; um estar vazio - que não significa começar do zero, mas suspender a tendência reconitiva, conforme escreve Kastrup (2004b), em vez de ceder lugar a lembranças, pensamentos ou preocupações.

É nesse sentido que se pode falar do documentário como uma prática cujo acesso à verdade é capaz de deslocar o conhecimento válido. Isso não afirma sobre o tipo de elaboração que cada estudante fez consigo após a experiência do filme, mas considera o fato de que elaborações foram feitas, internamente, em vez de adaptações a condições externas, acabadas. Interessa pensar que, ao serem tomados pela *surpresa estética* de uma realidade distinta daquela idealizada pelos juízos, lembranças e preocupações, a atenção de cada estudante, em suspensão, causada pela *surpresa*, teve a chance de voltar-se não para o exterior, a fim de buscar conhecimentos válidos, mas para o interior, a fim de, por meio de um *cuidado de si*, abrir-se ao encontro e desenvolver, com base na produção de subjetividades, uma escuta mais sincera sobre o que aquele mundo tinha a dizer. Não podemos afirmar, mas supõe-se que, por meio do documentário, sujeito e objeto, escola e mundo, co-engendraram-se como produtos de um processo de conhecimento mais inventivo, como diria Kastrup, (2004b); ou mais formativo, como diria Masschelein e Simons (2014).

os que amam

Considerando os elementos expostos, alguns dados da pesquisa de campo e as referências teórico-metodologias aqui reunidas, podemos encaminhar uma finalização desta seção retomando aqui o seu enunciado inicial, para pensarmos de forma mais decisiva quem pode jogar. Dissemos que o jogo (pedagógico) ora proposto é um jogo mediado, antes de tudo, por uma vontade; dissemos também que o jogo se dá no encontro entre uma vontade e uma prática; e dissemos ainda que não basta querer jogar para que se esteja apto a jogar. Para tal, é preciso exercitar uma certa abertura ao encontro.

Não resta dúvida que o filme realizado pelo grupo da escola partiu de uma vontade. Ele não resulta de uma tarefa definida pela escola, mas de uma escolha feita coletivamente pelos alunos e alunas, mobilizada por uma vontade e por um interesse, e amparada pela mestra professora, gesto que estabelece entre o grupo uma *relação de vontade a vontade*, como diria Rancière (2005). Com este autor, é possível abordar a fatura do documentário realizado pelo grupo da escola como um acontecimento capaz de provocar rupturas entre as faculdades que, de uma forma geral, entram em jogo como regra no ato de aprender: a inteligência e a vontade. Sob essa visão, é possível dizer que a escolha dos alunos estava ligada a uma vontade, a da mestre professora e da escola, e a uma inteligência completamente distinta, a do filme. Rancière chama *emancipação* a diferença conhecida e mantida entre essas duas relações. Ainda que uma vontade obedeça a uma outra vontade, a do mestre (aquele que faz curadoria e dispõe matérias para serem estudadas), uma inteligência não obedece senão a ela mesma. É, portanto, do encontro da vontade com a prática (fatura do filme) - vista como inteligência e como acontecimento no presente -, que emerge o ato de aprender, e não exatamente do encontro da vontade com a inteligência da mestra professora ou de conhecimentos válidos. É nesse sentido que dissemos que o jogo (pedagógico) se dá no encontro entre uma vontade e uma prática. Embora essa prática também possa ser tomada como uma inteligência, ela não é a inteligência do Mestre ou do conhecimento - essas que, segundo Rancière, precisam ser desligadas da vontade, justamente para que uma outra inteligência, em ato de igualdade, ganhe existência. Em síntese, quem pode jogar o jogo (pedagógico) ora proposto são aqueles ou aquelas tomados por uma vontade; e o jogo acontece quando essa vontade encontra uma inteligência - ato que será sempre proporcionado

pela *curadoria* do Mestre professor. Ao abordar a aventura intelectual vivida pelo Mestre Jacotot, Rancière traz contribuições à noção que ora buscamos esboçar.

Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do *livre* [filme]. Assim se haviam dissociado as duas funções que a prática do mestre explicador vai religar, a do sábio e a do mestre. Assim se haviam igualmente separado, liberadas uma da outra, as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade (RANCIÈRE, 2005, p. 31, tachado e colchetes nossos).

Com essa elaboração, Rancière (2005) reforça ainda uma outra lógica que tentamos defender com esta tese: a realização de um filme não necessariamente exige de uma professora um *saber cinematográfico* para ser colocada em ação. Sob a lógica rancieriana, não é a inteligência do Mestre que ensina o aluno, mas a inteligência da materialidade (e também da imaterialidade) que ele (a mestra) coloca sobre a mesa de estudos. É nesse sentido que se pode falar em igualdade entre as inteligências.

Ao tomar o saber como uma posição a ser ocupada, uma posição oposta à ignorância, exercida pela distância que separa o mestre daquele que deve aprender a alcançá-lo, ensina-se ao aluno, em primeiro lugar, sobre a sua própria incapacidade, ou seja, comprova-se em ato, incessantemente, conforme escreve Rancière (2012a), a *desigualdade das inteligências*. Ou ainda, como prefere Jacotot, comprova-se o embrutecimento. Chamar-se-á *emancipação intelectual* a prática precisamente oposta ao embrutecimento: "a emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações" (RANCIÈRE, 2012a, p. 14).

Cabe destacar que Jacques Rancière (2005) não afirma propriamente que todas as inteligências são iguais - isolar objetos e medi-los são procedimentos que definitivamente não fazem parte dos seus propósitos de estudo. Assim, provar essa igualdade deixa de ser um problema que se apresenta ao autor. O que entra em jogo, como regra, é justamente "ver o que se pode fazer a partir dessa suposição" e multiplicar experiências inspiradas por ela. A hipótese por ele descrita gira em torno do fato de crianças e adultos aprenderem sozinhos a ler, a escrever, a tocar música ou falar línguas estrangeiras, sem mestre explicador. Sua crença é de que a ocorrência de tais fatos pode se explicar pela igualdade das inteligências. Para dar conta dessa hipótese, diz o autor, basta "que essa opinião seja possível, isto é, que nenhuma

verdade contrária seja demonstrada" (p. 72). Assim, ainda que, aos olhos de todos, as inteligências sejam desiguais, o autor baseia-se na ideia da vontade como "potência de se mover, de agir segundo movimento *próprio*, antes de ser instância de escolha", para insistir no sujeito pensante, que não é o sujeito cartesiano, mas esse que se experimenta *em ato* sobre si mesmo (p. 83, itálico do autor).

Posto isso, não seria forçoso enxergar uma dimensão utópica na perspectiva de igualdade investigada por Rancière. Trata-se de um gesto tentativo. Contudo, conforme defende Coutinho sobre a prática da igualdade em seus filmes, essa é uma utopia que não precisa esperar cem anos para acontecer, ela pode (e deve) ser tentada agora, no presente. Com Rancière (2005), pode-se dizer que o método da *igualdade* é, "antes de mais nada, um método da vontade": pode-se, segundo ele afirma, aprender sozinho - sem mestre explicador - quando se quer, pela tensão do próprio desejo ou contingências da situação (p. 30).

Assim, finalizamos esta seção com a clareza de que o jogo que ora propomos é um jogo de incertezas. Um jogo muito diferente do jogo pedagógico mais conhecido, esse que nos afirma o tempo todo garantias (e promessas). Colocado ao lado do jogo do conhecimento e da pedagogia dominantes, a indefinição seria a sua característica mais notável. É bem provável que o leitor se sinta um pouco perdido e frustrado aqui, visto que não apresentamos propriamente um método, cartilha ou passo-a-passo para a conversão de pessoas em jogadores desse jogo. Tampouco apresentamos uma proposta cuja pretensão estaria em desmontar a lógica dominante. Como dito por Masschelein e Simons (2014) em alguma citação acima, o trabalho a ser feito "tende mais à criação de um espaço para respirar". Sabemos todos que a respiração é um ato fundamental para a vida; para se estar vivo. E, nesse sentido, o que dizem estes autores sobre a educação não é pouco. Eles estão falando de vida. Ou, mais que isso, eles estão falando da vida da educação. Quem pode jogar? Pode jogar quem deseja se expor ao jogo *vivo* da educação, esse que se faz em ato, que convoca à experimentação das inteligências das matérias, seja da arte, do cinema ou da matemática, em vez das adaptações menos vívidas proporcionadas pelos conhecimentos e saberes válidos. Podem jogar os destemidos que não falseiam a profanação das materialidades dispostas sobre a mesa para estudo, ainda que sejam materialidades de seu mais profundo afeto. Pode jogar quem tem a coragem de se aventurar pela escuridão das incertezas, não simplesmente para se perder ou jogar com a sorte, mas para abrir-se ao encontro daquilo que ainda não está posto. Trata-se aqui não de defender uma crença no "novo", em algo sem precedentes, mas em modos de co-

engendramento entre o si e o mundo, conforme estudado por Kastrup (2004b), procedimentos que dariam à existência processos mais inventivos de aprendizagem. Pode jogar quem efetivamente está disposto a conhecer, em si mesmo, por meio de um cuidado de si, as discordâncias entre o que se diz e o que se faz quando se adere, por exemplo, a sistemas produtivistas escolares e acadêmicos, ou a confortos oferecidos pelo capitalismo, por um lado, e prega-se, ao mesmo tempo, o discurso da boa-escola (pública) e da igualdade social por outro. Mais uma vez é preciso dizer que o que cada jogador faz a partir desse exercício de auto-constituição é próprio de cada jogador. Ao jogo não interessa propriamente essa verificação, mas, sim, como regra, que essa auto-constituição seja efetivamente faturada, por meio do encontro do si consigo mesmo.

Na manhã que começamos a escrever este texto e ouvimos, por uma feliz coincidência, a fala do professor e documentarista chileno Ignacio Agüero sobre o trabalho de Alicia Vega, uma pergunta feita por ele ao final da sua apresentação ficou no ar. Nos parece pertinente, antes de encerrar esta seção, retomar a pergunta feita pelo professor e documentarista chileno, já que a tentativa de respondê-la pode, em alguma medida, reponder também ao enunciado que intitula esta seção. Ao falar da *pedagogia-Alicia*, ou seja, do trabalho desenvolvido pela educadora e historiadora chilena, Agüero destaca o interesse e o respeito pelo outro como uma das principais qualidades pedagógicas de seu trabalho, cuja centralidade está no amor, como *ato* desse trabalho. Falar de amor é, segundo ele - e sabemos disso - uma prática pouco usual nos ambientes acadêmicos e teses, certamente porque não é considerado como algo *científico*. Falar de amor em contexto acadêmico ou escolar, portanto, configura-se como um ato de coragem e de enfrentamento de certas retóricas escolares, sobretudo em tempos atuais, quando uma onda de ódio parece querer assumir assombrosamente a ordem dominante em nosso país. Assim, encerramos esta seção com a questão colocada pelo professor e documentarista Ignacio Agüero, a qual nos convida ao desdobramento em outra questão. Agüero, ao refletir sobre como replicar a pedagogia-Alicia, formula a seguinte pergunta: "como fazer do amor e da pedagogia uma política pública?" Colocando de outro modo a mesma questão, perguntamos: como fazer das práticas que estão à sombra da ciência, isto é, como fazer dessas práticas tentativas, tidas pela ciência como menos escolares ou menos universitárias, uma política pública de educação?

Aparentemente, tais questões podem remeter mais ao que seria uma dificuldade da educação que propriamente suscitar soluções. Por outro lado, elas nos lembram da existência de um elemento-chave da regra do jogo educacional, a ser pensado fundamentalmente como o elemento, talvez o único elemento, capaz de tornar real o agenciamento requerido pelas questões acima: quem pode jogar.

linhas de APOSTA

Como visto na primeira seção deste capítulo, a montagem das peças do jogo baseia-se no posicionamento inicial de três elementos: um tabuleiro, assumido como uma base existencial (um *plano comum* ou um *éthos* desterritorializado), a carta da atenção e o dispositivo para ex-posição das regras. Vimos também que, de acordo com cada prática, uma variedade de *regras específicas* e *descontínuas* agregam-se ao jogo. E vimos ainda que a escolha de uma dessas regras ou conjunto de regras para experimentações em uma prática define-se como *linha de aposta*. Nesta tese, dentre as muitas regras específicas que a *prática do cinema na escola* traz consigo, escolhemos aquela que nos interessa pensar como *linha de aposta* para o desenvolvimento de uma investigação e-ducativa: o documentário.

Uma posição contrária a esta escolha poderia ser elaborada a partir do seguinte argumento: tendo em vista que a aproximação entre documentário e escola pode não ter como ponto de partida o domínio cinema, mas o *éthos* ou atitude daqueles que põem essa prática em ação, por que escolher o documentário como linha de aposta e não o próprio *éthos*, já que o que entra em jogo como regra não é o domínio cinema, mas a postura do sujeito em relação ao mundo? Não bastaria o exercício dessa tal postura para aventurarmos-nos em alguma prática?

De uma forma geral, pode-se dizer que as variadas regras específicas e descontínuas que uma prática traz consigo para o jogo não vinculam-se diretamente a um *éthos* ou atitude, mas se abrem a ele. Além disso, tais regras - que devem ser sempre explicitadas como regras do jogo jogado - não asseguram sozinhas o funcionamento de uma prática, elas precisam sempre de jogadores para serem articuladas ou reordenadas. É nesse ponto que o *éthos* daquele que joga torna-se um elemento fundamental de uma prática. Assim, quando se joga o jogo do *cinema na escola*, traz-se para esse jogo as regras específicas e descontínuas dessa prática. O mesmo ocorre quando, em vez do cinema, joga-se o jogo da música, do teatro, da pintura, ou mesmo da matemática ou da física. Cada prática traz consigo regras específicas e

descontínuas que, por sua vez, costuram-se ao *éthos* de quem joga. Como visto na seção anterior, a definição de quem pode ou não jogar passa pelo *éthos*, mas o exercício desse *éthos* não acontece isolado de uma prática. O seu funcionamento vai sempre requerer vínculos com algo do mundo; neste caso, com as regras da prática escolhida. Desse modo, é possível entender as práticas (e seu conjunto de regras) como dispositivos abertos ao exercício do *éthos*. É, portanto, na relação entre prática (pedagógica) e *éthos* que variadas posturas educacionais são convocadas e acionadas, seja para o bem ou para o mal. Um *éthos* nunca será regra de uma prática, mas sempre algo a ela relacionado. Por este motivo o *éthos* não pode ser escolhido como *linha de aposta*. Ele será sempre um efeito desta.

Assim, a escolha do documentário decorre do fato de que a sua prática, além de compor um conjunto mais amplo de regras específicas do cinema, é antes um dispositivo aberto ao exercício de uma certa postura ética; e essa ética, mais do que mero efeito da prática do documentário, é antes uma *necessidade* - no sentido atribuído por Deleuze (1999) - do seu ato de criação. Tomamos esta como uma possibilidade de diferenciação do documentário que justifica a sua escolha em relação a outras linhas de aposta. A necessidade do documentário - e não nossa, note-se - é, portanto, o elemento em torno do qual é possível organizar respostas às questões feitas acima sobre a escolha desse gênero do cinema como linha de aposta para pensar a relação entre cinema e escola. As necessidades do documentário coincidem em alguma medida com as necessidades de uma certa pedagogia e de uma certa forma-pedagógica - essas que, com o desenvolvimento da pesquisa, mostraram-se mais inclinadas a processos emancipatórios.

Antes de avançarmos, um ponto importante precisa ser destacado: toda regra, seja específica ou descontínua, ao ser escolhida como *linha de aposta* para experimentações em uma prática, também traz para essa prática, as regras *regras específicas e descontínuas* de sua própria prática, agregando, assim, novas camadas de possibilidades e escolhas sobre a prática trabalhada. Assim, tendo entendido como montar as peças do jogo, quem pode jogar e a linha de aposta escolhida, ensaiaremos pensar, nesta seção, com base nestes elementos, algumas possibilidades de experimentação documental para a prática do cinema na escola.

-

Minuto Lumière (ML)⁷⁴. Uma "ação" acontece entre os estreitos limites do tempo-minuto: um fusca antigo de cor azul céu está estacionado em frente a uma casa simples, no alto de uma ladeira da pequena e histórica cidade de Pirenópolis, no Estado de Goiás. Vemos a ladeira a partir de seu ponto mais alto, de onde também se avista a paisagem verde e as montanhas da região. O fusca ocupa o canto esquerdo do quadro, em primeiro plano. Pedras escoram seus pneus, supostamente para que ele não corra o risco de descer ladeira abaixo. Sobre o seu teto, repousa um colchão de casal. Encostado na porta da referida casa - porta que dá acesso direto à rua - um menino aguarda, aparentemente, a chegada de alguém. Sua postura não nega: ele acabou de fazer uma travessura. Em alguns segundos entra em quadro um adulto. O corpo do menino desperta e ele entrega ao adulto uma vassoura, que não tinha dado pistas da sua existência, mas estava lá o tempo todo, no chão, aos pés do menino. O aparecimento da vassoura dá indícios de que o menino já havia tentado usá-la, em vão. O adulto, que parece já chegar ciente do problema a ser resolvido, olha para o telhado da casa, pega a vassoura da mão do menino e sobe no velho fusca como se estivesse subindo uma confortável escada. Vendo que não seria possível resolver o problema de cima do carro, ele desce e, apoiando-se em outra parte do fusca, retira com a vassoura uma corda de cima do telhado da casa. Praticamente sem se relacionar diretamente com o menino, o adulto resolve a missão, entra na casa segurando a vassoura e fecha a porta. O menino, que a essa altura dos acontecimentos observa o resgate sentado em cima do colchão, pula do teto do carro e, expressando espasmos corporais de felicidade, pega a corda e corre na direção do ante-campo, na direção da câmera. O tempo-minuto chega ao fim⁷⁵.

O Minuto Lumière é um dispositivo de filmagem amplamente praticado nas últimas décadas pelos projetos de audiovisual brasileiros, sobretudo os que seguem pistas da mencionada *Pedagogia da Articulação e da Combinação de Fragmentos* (A.C.F.), difundida por Alain Bergala (2008). Trata-se de uma idealização do próprio Alain Bergala e de Nathalie Bourgeois, responsável pelas ações pedagógicas da cinemateca francesa. Tal prática aparece com força dentre os filmes da Mostra Educação (2018), abordados no primeiro capítulo desta

⁷⁴ Minuto Lumière é um exercício filmico que remonta a fatura dos primeiros planos de imagem em movimento filmados com o cinematógrafo (equipamento de filmagem e projeção de imagens inventado em 1895 pelos irmãos August e Louis Lumière, na França). O tamanho da película cinematográfica usada no equipamento era limitado, não passando de 17m de comprimento, fato que correspondia à filmagem de planos com aproximadamente um minuto. Por este motivo o nome do exercício.

⁷⁵ O filme foi produzido em 2014 e está disponível para visualização no Canal do Youtube criado para abrigar os filmes abordados nesta tese. Ver: <https://www.youtube.com/channel/UCWJ9b0n2xTwCdyRjXTmdfMw>.

tese. A proposta do exercício é bastante simples. Segundo publicação disponível no site do CINEAD, a realização do Minuto Lumière requer a execução do seguinte protocolo:

projetar alguns minutos dos irmãos Lumière e logo partir para filmar como eles. Isto é, fazendo de conta que nossas câmaras, celulares ou filmadoras tem a limitação do cinematógrafo e registrar entre 50 e 60 segundos escolhendo cuidadosamente o enquadramento, dado que não terá edição posterior - Sugestão da consultoria de Alain Bergala, 2011, Faculdade de Educação/UFRJ e do curso com Núria Aidelman em 2007 (FRESQUET, 2013b)⁷⁶.

O que parece ocupar o centro da ideia do exercício ML é uma espécie de retomada do dado inaugural do cinema, momento em que a sua mediação, como bem descreve Ismail Xavier (2003), "gerava certas descobertas, uma constelação de sentimentos e percepções novos, ainda não bem equacionados, que exigiam novos conceitos" (p. 37). Embora já se tenham passado mais de cem anos da ocorrência desse advento, o referido exercício evoca o renascimento do cinema, conduzindo os participantes à experiência de ser cineasta como se esta fosse a primeira vez. Vejamos o que o próprio Bergala escreve sobre esta prática:

O cinema sempre é jovem quando, retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo. Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou. Quando nos situamos no que há de originário no ato cinematográfico, somos sempre o primeiro cineasta, de Louis Lumière a um jovem dos dias de hoje. Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma, e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas (BERGALA, 2008, p. 210).

As argumentações ou regras-do-jogo que envolvem a prática do ML nos convidam a olhar com especial atenção para esse dispositivo, principalmente pelas aproximações que se pode fazer entre ele e a *linha de aposta* escolhida pelo nosso estudo. Um ponto significativo dessa aproximação é o que situa as *vistas* feitas pelo cinematógrafo como imagens

⁷⁶ Além das orientações descritas no site do CINEAD, o *Cadernos do Inventar - cinema, educação e direitos humanos* (2016), propõe que o som não seja gravado durante a realização do ML. Supõe-se que esta orientação faça referência à inexistência do som nos filmes daquele período.

marcadamente documentais⁷⁷. Naquela época, a ideia de cinema tal como é hoje concebida ainda não existia. O registro (documental) de cenas do cotidiano francês do ano de 1895, como a chegada de um trem na estação ou a saída de operários de uma fábrica, tornou-se a forma mais imediata de utilização do *novo equipamento*. Vale lembrar que ações dramáticas também foram impressas nos limitados metros de película do cinematógrafo desde os seus primeiros momentos. *O regador regado* é um desses filmes. O documentário, propriamente, como gênero do cinema, só começa a ser reconhecido como tal a partir de 1922, após a exibição do filme *Nanook, o esquimó*, de Robert Flaherty⁷⁸. Quando isso ocorre, o cinema já se afirmava como arte e a sintaxe de uma certa linguagem - hoje conhecida como linguagem cinematográfica clássica - se consolidava por meio da articulação dos planos filmados.

Um dos fatores do sucesso de *Nanook* se deve justamente ao uso dessa linguagem, com a qual inaugura-se, por meio deste filme, o que veio a ser chamado de "narratividade documentária" - método que seria impossível sem o desenvolvimento da "sintaxe narrativa" do modo de representação institucional recentemente estabelecido. Não mais um filme meramente observativo e descritivo da realidade, como era o caso dos registros documentais, à época chamados de *travelogues* ou *filmes de viagem*, mas o "protótipo de um novo gênero", conforme escreve Da-Rin (2004), realizado fora dos estúdios e, em grande parte, com membros das próprias comunidades filmadas.

Até o lançamento de *Nanook*, os registros documentais, ou *filmes de viagem*, eram em geral apresentados ao público em seu estado bruto, sem montagem narrativa - essa que no cinema resulta da manipulação do espaço-tempo; funcionavam como ilustrações visuais dos relatos dos exploradores, seguindo o fio cronológico dos roteiros percorridos por eles nas filmagens, sempre centradas na figura dos realizadores. *Nanook* instaura uma novidade radical nesse tipo de filme: cenas documentais são mostradas sob a articulação dos elementos

⁷⁷ O termo "vistas", neste caso, retirado do francês "vue", se refere a um tipo de imagem bruta, que ainda não era, à época, imagem-cinema. Tratam-se das primeiras imagens capturadas pelos irmãos Lumière, também chamadas de "panoramas", que com o tempo ganharam sentido artístico, articuladas por uma certa linguagem, que as converteu no que hoje é conhecido como cinema.

⁷⁸ Robert Flaherty foi um explorador norte-americano que conviveu por mais de dez anos com os Inuik, povo esquimó, do norte do Canadá. Na sua terceira expedição a este lugar, em 1913, Flaherty foi convencido pelo financiador da exploração, um construtor de ferrovias, a levar consigo uma câmera de filmar. Até o ano de 1916, Flaherty registrou um vasto material descritivo sobre os hábitos cotidianos dos Inuiks, mas quando estava prestes a terminar a edição de seu filme, um descuido com o cigarro incendiou praticamente todos os negativos. Após o fim da guerra e o levantamento de fundos para uma nova filmagem, Flaherty retorna ao Canadá, em 1920. Neste momento, já tendo absorvido os mecanismos dos filmes de ficção (linguagem cinematográfica) e adotado uma perspectiva "observativa participante", como faziam os etnógrafos, Flaherty aplica esses elementos a um material até então voltado à pura descrição, surpreendendo a todos com um filme *mais real*, no qual pessoas, em vez de atores de teatro, interpretavam suas próprias histórias. Para mais detalhes ver DA-RIN (2004).

estabelecidos pela recente linguagem, como o uso de campo e contra-campo, montagem paralela, câmera subjetiva etc.; os fatos testemunhados passam a ser interpretados, em vez de meramente descritivos; os atores tornam-se "naturais" (pessoas sendo elas mesmas), em vez de atores de teatro; e a abordagem assume uma perspectiva dramática, organizando sobre a realidade filmada ideias como as de protagonismo (a família dos esquimós) e antagonismo (a natureza hostil, contra a qual essa família deve lutar para sobreviver no deserto gelado), além da construção de suspense, tensão etc. (DA-RIN, 2004).

Como dito, a formalização do documentário, como gênero do cinema, só se estabelece efetivamente a partir da exibição de *Nanook*. Isso ocorre com a criação da escola documentária inglesa, desenvolvida principalmente por John Grierson, um escocês, conhecido como principal nome da história dos primórdios do documentário. O protótipo construído por Flaherty se torna a principal referência de Grierson. A dramatização experimentada em *Nanook* é assumida pelo cineasta escocês como o método capaz de promover um "tratamento criativo da realidade" - conceito difundido como *a definição griersoniana do documentário*. Contudo, algumas correções são propostas, a fim de que se defina formalmente o tipo de filme que deveria ser denominado documentário. Para tal, segundo o próprio Grierson, seria preciso "superar tanto o modelo teatral e romanesco adotado pelos estúdios quanto a poetização do exotismo ao gosto de Flaherty" (DA-RIN, 2004, p. 76).

A vertente "factual" do cinema - aquela que evoluíra das "vistas" primitivas para os filmes de viagem e os cinejornais - não parecia capaz de satisfazer as exigências de Grierson. Seria preciso superar o nível meramente descritivo que as caracterizava e atingir o nível interpretativo. Esta era, para Grierson, a passagem fundamental que levaria aos "verdadeiros documentários" (DA-RIN, 1995, p. 42, aspas do autor).

Com o trabalho de Grierson e com o estabelecimento das bases estéticas do documentário inglês, idealização do que hoje podemos chamar de *documentário clássico*, o novo gênero cinematográfico se estabelece e permanece vivo até os dias atuais⁷⁹. Vale destacar que Grierson tinha formação universitária e, após concluir uma especialização em ciências sociais, buscava meios para colocar em prática um projeto de educação pública

⁷⁹ Uma aparente ordem cronológica dos acontecimentos pode se fazer presente no texto por decorrência das limitações impostas pela própria escrita da tese. Contudo, é importante destacar que o efeito dramático experimentado em *Nanook* já vinha sendo experimentado em outros filmes, como é o caso da montagem de quatro "vistas" de 1895 reunidas pelos irmãos Lumière. No livro *Cinema e Educação* (2013a), Adriana Fresquet ressalta a importância de desmistificar o aparente improvisado ou o acontecimento absoluto capturado pelas "vistas": "muitos planos foram encenados, dado que os familiares de Lumière participaram intencionalmente das filmagens" (p. 76).

através do cinema. É nesse contexto que as inspirações derivadas de Nanook se apresentam como ferramentas ideais para promover a transformação da sociedade, e o cinema, pela via educativa, assume uma "função social".

os métodos educacionais tradicionais eram insuficientes para enfrentar os desafios colocados pela sociedade de massa emergente. Para que o público fosse capaz de aprender a complexidade do mundo industrial moderno, era necessário recorrer a novas técnicas de comunicação e persuasão. E o cinema, como seus padrões dramáticos e sua capacidade de capturar a imaginação das platéias, possuía um grande potencial a ser explorado no campo da difusão de valores cívicos e na formação da cidadania (DA-RIN, 2004, p. 56).

É na esteira desse pensamento que o já mencionado Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE é criado no Brasil (CATELLI, 2010). Ao presente estudo, contudo, interessa pensar não só o caráter documental das *vistas* filmadas pelo cinematógrafo e a idealização de um renascimento do cinema, por meio do exercício ML, mas também, e sobretudo, a situação paradoxal imposta por Nanook: o filme que por fim é assumido como o primeiro documentário da história do cinema não se caracteriza propriamente pela perspectiva documental dos registros da época - essas que se filiavam à ideologia documental anterior ao próprio cinematógrafo, cujo modelo de observação da realidade submetia as imagens a uma dimensão educativa -, mas pela perspectiva da invenção, da ficção e da possibilidade de contar histórias. Nanook, na contramão de tudo, rompe com os modelos existentes, instaura a criação de um novo gênero cinematográfico e encerra definitivamente o que veio a ser chamado "período Lumière" (DA-RIN, 2004).

Assim, pode-se dizer que o lançamento de Nanook, em 1922, ao mesmo tempo que põe fim à lógica educacional que amparava os registros documentais da época, faz aparecer uma lógica educativa outra, amparada pela persuasão dramática das histórias de ficção, que, apropriada pela escola inglesa de Grierson, assume uma "função social" que parece permear ainda hoje um certo imaginário das relações entre cinema e educação⁸⁰. Esse é um ponto que requer uma certa atenção. Embora o pensamento contemporâneo voltado ao documentário tenha ultrapassado, e muito, as limitações definidas pelo modelo clássico de Grierson, as relações atuais mais gerais entre documentário e escola ainda recorrem à perspectiva clássica

⁸⁰ Parte significativa dos filmes pertencentes ao conjunto analisado no primeiro capítulo evidencia uma perspectiva voltada aos ideais que atribuem uma função social ao cinema. São filmes que buscam difundir em suas narrativas, por meio de textos, falas e imagens valores prontos sobre questões morais, cívicas e de formação cidadã.

para fundamentar a realização de um certo tipo de cinema educativo⁸¹. Nesse sentido, retomar a experiência da produção de imagem praticada no chamado "período Lumière" pode significar um importante exercício de pensamento e prática não só sobre o gesto que funda o cinema (e o documentário), mas também sobre a própria relação do cinema (documentário) com a educação. Este é precisamente o ponto que nos provoca a olhar com interesse a retomada do gesto inaugural por meio da prática do ML. Trata-se de um dispositivo que coloca em jogo não só experimentações documentais - vinculando-se, assim, à *linha de aposta* mencionada -, mas também reflexões sobre a genealogia do cinema, sua complexidade e seus variados desdobramentos.

Tendo em vista as considerações postas, pensar a prática do ML nas escolas atuais sob a perspectiva do documentário implica a consideração de, no mínimo, três vertentes documentais: a do modelo descritivo (dos primeiros filmes), a do modelo inventivo (inaugurado com Nanook) e a do modelo educativo (concebido pela escola inglesa, e difundido pelo INCE). Vale ressaltar que essas três vertentes não se apresentam isoladas, mas interdependentes, embora sob um certo ponto de vista possam ser entendidas como decorrentes umas das outras.

Evocar o renascimento do cinema é um gesto que pode ter muito a ver com a escola. Do ponto de vista do que diz Bergala (2008) sobre o dispositivo em questão, o estabelecimento de uma "experiência inaugural decisiva" requer, ao ato de filmar, o envolvimento da sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma ação quando a realiza pela "primeira vez" (p. 210). Ao pensar o cinema como escola, o cineasta francês Jean-Luc Godard diz que a escola tem, como obsessão, a característica do recomeço, da espera e da supressão: "cada ano letivo traz com ele o simulacro da primeira vez (é a "volta às aulas"), um começar do zero. Um zero do não-saber, zero do quadro-negro" (DANEY, 2007, p. 111, grifos do autor).

A perspectiva apresentada por Godard coloca a dinâmica do renascimento como algo intrínseco à dinâmica escolar. A cada ano que começa, uma nova escola é inventada; a cada lousa que se apaga, um não-saber se institui. A escola seria, sob essa visão, o lugar onde *começar do zero* é algo possível. Contudo, vale lembrar que na escola atual nada é jogado fora; nada é apagado efetivamente, zerando o que foi aprendido. Sob uma certa perspectiva, a

⁸¹ No estudo realizado por REZENDE e STRUCHINER (2009), um modelo tradicional de audiovisual educativo é definido com base em características que remetem aos ideais da escola inglesa.

aprendizagem é assumida na escola atual como uma vigorosa força de produção, vista como "máquina para acumular capital humano" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 158). Como conciliar esses mundos, então? Como contemplar a dimensão renovadora da escola frente a um mundo cuja ordem é o acúmulo? A experiência da atualidade parece ser a experiência do acúmulo e do excesso. Excesso, entre outros, de imagens e de telas. São tantas as imagens, que uma espécie de cegueira parece ter tomado conta do olhar, produzindo o que vem sendo chamado "cultura da baixa visibilidade", conforme citado por Inés Dussel na Master Class da CineOP (2020)⁸².

Começar do zero não significa apagar de vez o cinema (tal como o conhecemos) e tudo o mais que se relaciona à produção de imagem em movimento, mas assumir o princípio do "simulacro da primeira vez", conforme usado por Godard, como uma virtualidade possível de ser acessada; significa tomar a "experiência inaugural decisiva", conforme propõe Bergala, como uma experiência que pode, por algum método, ser experimentada. Desse modo, mesmo ante os atravessamentos gerados pela *cultura do acúmulo*, supomos que retornar ao gesto inaugural do cinema pode ser uma experiência capaz de fazer, entre outras tantas possibilidades, enxergar melhor o que se produz na atualidade, tanto em termos de cinema quanto em termos do excesso de imagens - atuando até mesmo sobre os sintomas da "baixa visibilidade".

É possível dizer que muito do que se vive hoje em termos de imagem, incluindo as práticas de cinema na escola, decorre das reações e destinações que envolveram o surgimento cinema. Dentre uma pluralidade de elogios e desconfianças que acompanharam o seu gesto inaugural, duas notáveis recepções ao caráter extraordinário que o cinematógrafo ofereceu ao domínio da imagem são destacadas em um estudo feito por Xavier (2003): a primeira foi a que viu esse momento como o "coroamento de um projeto já definido na esfera da representação", ou seja, inseriu o cinema na tradição do espetáculo dramático mais popular do século XIX: o teatro de melodrama - imagem domesticada e marcada pelo ilusionismo teatral, lógica que pode ser observada ainda hoje no cinema dominante, na telenovela e até mesmo no telejornal. E a segunda, foi a que recebeu o advento inaugural do cinema como uma ruptura na esfera da representação, entendendo a imagem em outros termos, aberta a outros diálogos com a natureza e com os homens. Os que viam o cinema como ruptura eram "espectadores

⁸² Ver: Master-class: *As telas nas pedagogias da pandemia*, por Inés Dussel, CINEOP (2020). Disponível em: https://youtu.be/o6hQUN2Ly_g. Acessado em 13 agosto 2021.

avessos aos códigos do filme de ação corrente, cinéfilos não interessados na fluência dos acontecimentos, no pulsar da narrativa, nas tensões dramáticas usuais" (idem, p. 40). Como é possível observar, os princípios da representação teatral, aos quais o cinema (dominante) veio ajustar-se como uma luva, domaram desde o início a cena cinematográfica, impactando severamente nos pensamentos e nas práticas atuais relacionadas à produção de imagem e som. Como *suspender esse céu* e emprestar ao ato de filmar, na prática, a sacralidade decisiva de uma "primeira vez"?

Tomando como referência as pedagogias que se dispõem a enfrentar as objetivações e predestinações do modelo hegemônico (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014; LARROSA, 2017; RANCIÈRE, 2005), arriscamos ensaiar aqui uma proposta para a prática do ML (como gesto de renovação do cinema), a fim de refletir nela a ideia da escola como um lugar onde se pode sempre *re-começar*. Assim, assentamos tal experimentação em uma dupla camada, correlacionada: a primeira e mais evidente seria a que assume a ideia de filmar como *simulacro*, ou seja, como se fosse a primeira vez - gesto que não é impossível, mas remete a uma certa utopia, já que na atualidade experimenta-se mais de cem anos de um *saber-cinematográfico*. Conforme ressalta Xavier (2003): "hoje, é praticamente impossível recuperar vivamente aquele momento, nós que crescemos saturados de imagens e nos movemos num mundo em que o que era antes promessa de revolução se faz agora dado banal do cotidiano, experiência reiterada" (p. 37).

Uma vez assumida a perspectiva utópica do simulacro, a segunda camada seria a que se abriria, por isso mesmo, a processos de ordem mais inventiva, ou seja, tanto o *saber-cinematográfico* existente quanto o excesso de imagens produzidas na atualidade seriam colocados sob "suspensão", cedendo espaço para que outros tratos com a materialidade da *imagem em movimento* pudessem ocupar a mesa de trabalho (como *regras descontínuas* desse jogo). Conforme vimos com Masschelein e Simons (2017), a "suspensão" é uma noção que será sempre invocada pela *situação inicial*: "situação em que se experimenta a capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver *etc.*" (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p. 70)

Pensar a prática do ML com base nessas duas camadas seria, assim, aceitar decididamente um pensamento voltado ao afastamento dos possíveis usos e perspectivas que esse dispositivo pode assumir na direção do *ensino de cinema* (esse que já se sabe). Desse

modo, o ML estaria situado mais próximo de práticas voltadas à *experimentação com imagens (e sons)*, estas que se mostram inseparáveis do gesto original - potência que no contexto do fim do século XIX foi capaz de fundar o cinema, e que agora, considerados os atravessamentos mencionados, pode fundar outras relações com o campo imagético (e também o sonoro).

Começar do zero seria, assim, um exercício que não descartaria a história do cinema e tudo o mais que a ela se agrega, mas que colocaria em ex-posição as reações e destinações que envolvem essa história (sejam as dominantes, as de resistência ou as que ainda não foram tentadas). Para além disso, instauraria também, e fundamentalmente, uma potência inventiva para pensar práticas documentais de filmes em escolas, tensionando relações entre que filma, a imagem e o real.

-

Voltemos ao Minuto Lumière do fusca azul. Poderíamos ter escolhido outros tantos filmes ML para apresentar aqui, já que são muitas as experiências feitas sob esse protocolo. Escolhemos este porque não temos sobre ele nenhuma ~~explicação~~ informação, a não ser aquelas oferecidas pela própria imagem do filme. Este parece ser um filme que *fica de pé sozinho* - retomando aqui a expressão sobre a lei da criação usada por Deleuze e Guattari (1993).

O ML do fusca azul é um filme que parece não exigir alguém de fora para explicar o seu processo e legitimar, com isso, o que se vê nas imagens. Elas, sozinhas, dão conta da existência do filme. Pode-se dizer que o filme porta, assim, uma certa autonomia. Contudo, olhando por outro ângulo, observa-se que tais imagens, ao mesmo tempo que dão conta da existência do filme, não dão pistas sobre como se deu a filmagem. O filme porta uma certa ambiguidade. Trata-se de um Minuto Lumière: mas devemos entendê-lo como um registro documental ou como uma *mise-en-scène* teatral? O filme segue um roteiro ou a ação foi capturada ao acaso? Se foi ao acaso, houve sorte. Se foi roteiro, há muita espontaneidade. Diríamos que a ambiguidade, nesse caso, não decorre de uma *falta* (de pistas sobre a sua fatura), mas de uma provocação intrínseca ao dispositivo. A ambiguidade é justo o que convoca o espectador a participar do filme, exigindo a sua inteligência como regra desse jogo, seja para pensar o que se vê no quadro do filme ou fora dele, no extracampo.

Para mim, não há obra de arte se o público não colabora. A condição da obra de arte é de não definir-se totalmente para o público, mas permitir ao público imaginar também, uma parte da ação, uma parte dos sentimentos [...] Mas o que eu considero grande, talvez o maior, da obra de Lumière, é que o resultado de sua obra abre a porta para nossa imaginação e nos permite inventar uma parte do que vemos ou não vemos na tela (JEAN RENOIR, 1968)⁸³.

Entender como se deu a filmagem não significa questionar se o filme do fusca é documentário ou ficção. Isso não é o que importa - caso pareça haver aqui algum desejo de recorrer a essa oposição geralmente feita pelo senso comum. Com a abordagem que fizemos sobre os primórdios do documentário, no início desta seção, viu-se que tanto a ideia da ficção quanto a do documentário são marcadas por nuances e sobreposições, em vez de oposições. Ambas estão intimamente interligadas. Godard, em uma publicação de 1959, do *Cahiers du Cinéma*, escreve o seguinte sobre isso: "todos os grandes filmes de ficção tendem para o documentário, assim como todos os grandes documentários tendem para a ficção [...] E quem opta a fundo por um, encontra necessariamente o outro no final do caminho (GODARD, 1972, p. 140, tradução nossa)⁸⁴.

Buscando uma definição mais adequada, diríamos que o ML do fusca azul é um filme cuja imagem se produz em tensão com o real. Presume-se que seja precisamente daí que venha a sua força, a sua vivacidade e a sua ambiguidade. Ele coloca, em um mesmo plano, o processo de uma *vista* - bem ao modo de filmagem do cinematógrafo dos Lumière, dando a ver uma espécie de cartão-postal, onde a câmera (fixa) registra descritivamente elementos que se movem -, e o processo das narrativas dramáticas, cujo arco de desenvolvimento percorre etapas de começo, meio e fim (feliz); ele faz uma captura documental da vida cotidiana de uma localidade em Pirenópolis - que pode ser assumida como um documentário sobre os hábitos do lugar, o tipo de habitação existente ou ainda sobre brincadeiras e traquinagens de uma certa infância do interior de Goiás -, e conjuga isso com uma micro-história, que tende à literatura ou à representação teatral.

Tomando aqui a perspectiva da representação teatral para uma breve abordagem, a fim de explorarmos um pouco mais as brechas abertas pela ambiguidade do filme, não seria

⁸³ Extrato do documentário "Louis Lumière" (1968), dirigido por Éric Rohmer. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9L4Vb3EMRno>. Acessado em 13 agosto 2021.

⁸⁴ No original: "All great fiction films tend towards documentary, just as all great documentaries tend towards fiction [...] And he who opts wholeheartedly for one, necessarily finds the other at the end of his journey (GODARD, 1972, p. 140)

descabido suspeitar que a ação decorrida trata de uma encenação, controlada, roteirizada - tal é a precisão em que a narrativa se desenvolve no limitado tempo do exercício. Não seria também descabido suspeitar, numa outra perspectiva, que a cena filmada decorra do acionamento de um dispositivo dentro do dispositivo ML. Neste caso, o que se vê não seria pré-visível ou fruto de um roteiro, como na suspeita anterior, mas efeito de uma articulação. Por exemplo: a câmera seria posicionada, jogaria-se a corda em cima do telhado e o menino (um ator "natural") se mostraria incapaz de resolver o problema apresentado, até que alguém (um vizinho ou passante), espontaneamente, se prontificasse (ou não) a ajudá-lo. Embora se trate de um exemplo prosaico, ele nos ajuda a pensar que, caso esta ideia funcionasse, teríamos, via o acionamento desse dispositivo, um acontecimento filmado. Ou, como diria Migliorin (2005, s/p.), "uma ativação do real". Sob essa perspectiva, a cena não só não existe fora da ativação do dispositivo, como também se "dissolve" quando ele é desativado; o que vem a ser documentado é contingente, ou seja, pode ou não acontecer, e não preexiste ao filme. O interesse está no acontecimento e não na necessidade, defende este autor. Assim, a hipótese de que a cena que se vê no filme decorreria da criação de um dispositivo dentro do dispositivo ML mostra um *movimento* que não é totalmente dominado pelo artista, como seria o caso da representação teatral; "sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio - do dispositivo - e uma larga falta de controle - dos efeitos e eventuais acontecimentos" (idem, s/p.). A dificuldade, contudo, na hipótese aventada, seria fazer tudo isso acontecer em apenas um minuto de câmera ligada, tempo destinado ao plano Lumière.

O fato é que, somente com base nas imagens do filme do fusca azul não há como afirmar sobre o método adotado para a sua fatura. Sabe-se, para além do que se vê, apenas o que informa o protocolo do ML: um minuto de câmera ligada, fixa e sem som, na direção de algo do mundo. Por outro lado, a processualidade do filme está toda lá, na imagem, na autonomia do plano, no trabalho com a imagem e nas possibilidades de invenção que o trabalho com a imagem oferece; na beleza que é dirigir-se ao real e deixar que ele também atue, liberto, emancipado, bastando esses elementos para que o filme possa ser assistido. A ideia de que os realizadores acionaram um dispositivo dentro do dispositivo ML é apenas hipotética, dentre os variados métodos que a ambiguidade do filme convoca a pensar⁸⁵.

⁸⁵ Consta no livro *Inevitavelmente cinema - educação, política e mafuíá* (2015), escrito por Cezar Migliorin, na página 137, a descrição do processo de fatura do ML do fusca azul, escrita por um mediador do projeto Inventar com a Diferença. O relato confirma que a ação filmada aconteceu por acaso e não por outros métodos, conforme as hipóteses por nós aventadas.

Contudo, a ideia de enxergar e criar mundos a partir de uma "desprogramação" (COMOLLI, 2008) serve tanto para pensar sobre os possíveis procedimentos de filmagem do filme do fusca quanto para entender o próprio ML, como dispositivo. O Minuto Lumière é um dispositivo e, como tal, coloca em prática um "ao vivo do fato": o que se vê na imagem é passado, já aconteceu, mas também é um presente - que não pode ser reproduzido, já que não obedece a uma programação. Isso significa entender o acontecimento filmado como algo que não oferece explicações sobre passado e futuro (MIGLIORIN, 2005) - nem do menino, nem do fusca, nem do homem que o ajuda a pegar a corda.

Assim, com Migliorin (2005) somos levados a reconhecer no dispositivo (Minuto Lumière) um exercício de acionamento do presente. Ou, da "presença no presente", conforme escrevem Masschelein e Simons (2017). Ainda entre passado e futuro, com Coutinho (2003), também é possível reconhecer no dispositivo ML um exercício de documentação do instante:

tudo que filme é baseado na captação do instante [...] estamos sempre filmando encontros. A imanência desse momento é fundamental [...] de repente, nessa interação, nesse diálogo, nesse encontro, se produz uma experiência que só faz sentido para mim se eu sentir que ela nunca aconteceu antes e que jamais vai acontecer depois (COUTINHO. In: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003, p. 219 e 216).

Capturar o presente é uma forma de atenção. E essa atenção requer uma abertura ao acaso e à imprevisibilidade. Isso parece ser precisamente o que acontece no filme do fusca. Fresquet (2013a), ao se referir à prática do ML, reforça a ideia de que a condição para a captura do acaso é observar antes de filmar, até que se possa "perceber como regularidade" o que se observa (p. 76). Migliorin (2015) reafirma esse pensamento ao dizer que para a irrupção do imprevisto na imagem é preciso "um olhar que não apenas observa, mas que constrói uma situação de observação" (p. 135).

Do ponto de vista do referencial teórico-metodológico desta tese, diríamos que a construção de uma *situação de observação* reside no exercício exaustivo da atenção. Diríamos ainda que a pertinência do *trabalho da atenção*, como *regra específica* da prática ML, também nos convenceu a olhar esse dispositivo como um exercício potencialmente documental. Com Masschelein e Simons (2014), vimos que a prática de uma pedagogia pobre requer a "arte da espera" (p. 49). Praticar um Minuto Lumière é, em alguma medida, por em prática a arte da espera. Num certo sentido, a arte da espera é, em si, uma *situação de*

observação construída; é, em si, um abrir-se à percepção de regularidades (e também de irregularidades). Assim, espera, generosidade e uma certa crítica - práticas requeridas ao exercício da "atenção" e da "pedagogia pobre" - parecem elementos fundamentais também para a prática do exercício Minuto Lumière. Temos aí um encontro. Temos aí a possibilidade de uma forma-pedagógica.

-

Sob uma certa visão, o exercício ML pode funcionar apenas com base no que estamos chamando de *regras específicas*, isto é, vinculado a elementos específicos da esfera cinematográfica, com os quais, em geral, pratica-se o *ensino de cinema* - esse que estaria mais interessado em experimentações e conceituações sobre planos, enquadramentos, fotografias, possibilidades de montagem, e também na *mise-en-scène* teatral. A forma-pedagógica encontrada não descarta essa lógica, mas busca reordená-la a partir de *regras descontínuas*⁸⁶, trazendo para o jogo algumas práticas a serem exercitadas: da dimensão documental - alinhada ao debate contemporâneo sobre documentário; do retorno à origem do cinema - refletindo as possibilidades de recepção e desdobramentos que esse gesto incita; e de um *éthos* atento ao que se deseja *capturar* do mundo - aberto a deslocamentos, transformações e ex-posições.

Destaca-se no centro desses exercícios um elemento comum: a prática da atenção. Sabemos que o exercício da atenção constitui uma dimensão importante do ML, ou seja, a atenção é um dos modos de ativação desse dispositivo, tal como descreve Bergala (2008): "quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com *total atenção* a tudo que vai advir..." (p. 209, grifo nosso). Contudo, ao assumirmos o ML na direção da forma-pedagógica pensada, o caráter da *atenção* a ela associado não só ganha centralidade como passa a funcionar como *regra descontínua* dessa prática. A atenção deixa de ser uma *regra específica* entre outras do ML e se torna a maneira mesmo de colocar nesta prática o problema da atenção.

Assumida como *regra específica*, a prática da atenção tende a ser naturalizada em um ML, ou seja, o seu *como* não é problematizado. Essa é uma perspectiva que pode abrir brechas para que variados funcionamentos da atenção sejam apropriados no exercício desse

⁸⁶ No site do CINEAD, o documento intitulado *Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica* apresenta o Minuto Lumière como "um exercício para inspirar outros".

dispositivo, dentre os quais aqueles que no âmbito da aprendizagem escolar submetem alunos a processos orientados pela dicotomia atenção/desatenção, mobilizando ações voltadas à realização de tarefas ou solução de problemas; ou ainda à busca por informações preexistentes, em vez de uma abertura ao encontro (KASTRUP, 2004b).

A insistência na *atenção* como uma *variante descontínua* da forma-pedagógica proposta seria, assim, uma maneira de afastar o caráter de previsibilidade que o processo atenção/desatenção pode suscitar, evitando, com isso, no contexto das práticas de cinema em escola, o direcionamento do olhar de quem filma, entre outros direcionamentos. Em outras palavras, trata-se da possibilidade de potencializar o *deixar vir* (KASTRUP, 2015), em vez de instrumentalizar o ML para a (re)produção de imagens, estéticas ou pensamentos preexistentes do campo audiovisual. Trabalhar a *atenção* como *regra descontínua* no ML significa aceitar o olhar de quem filma, seja em que direção for, convertendo a prática trabalhada em um gesto efetivamente capaz de acolher a ideia de emprestar a sacralidade de uma "primeira vez" ao ato de filmar, conforme formulou Bergala.

Nesta seção, buscamos descrever a ideia da *linha de aposta* como uma escolha que se faz para que experimentações possam ocorrer, decididamente, como regra do jogo, em uma prática pedagógica. No âmbito da temática estudada por esta tese, assumimos o documentário como a *linha de aposta* que nos permite experimentações no campo da pesquisa educacional crítica, nomeada "investigação e-ducativa" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). Nessa direção, abordamos o Minuto Lumière tendo em vista as aproximações que se pode fazer entre esse dispositivo e a linha de aposta escolhida. Ao estudarmos as regras desse jogo, fomos conduzidos a pensar a *atenção* como *regra descontínua* do ML, gesto que não só colocou em ex-posição o funcionamento da atenção, como também aproximou o ML da prática de uma pedagogia pobre - esta que, por sua vez, é requerida para o desenvolvimento de investigações e-ducativas.

Pode-se dizer, assim, que os elementos e linhas que compõem o mapa até aqui cartografado nos permitiram enxergar a "experiência inaugural decisiva", da qual fala Bergala (2008), não como um efeito particular do ML, mas do exercício de um *éthos* ou atitude que pode ser acionado por esse dispositivo. Quando a *atenção* é colocada como *regra descontínua* de uma prática - seja ela ou não um ML -, reordenações são exigidas àquele que realiza essa prática, a fim de que o mundo possa falar por si, em vez de re-presentar modelos. Isso

reafirma a ideia do ML como dispositivo e não como *método* - um processo racional que seria colocado em prática para se alcançar um determinado fim.

Entre outras possibilidades, essa é uma perspectiva que nos permite abordar o funcionamento da "experiência inaugural decisiva" em outras esferas, fora das estratégias do ML, em cenas marcantes do cinema brasileiro, por exemplo, como é o caso do momento em que, nos anos 1970, o cineasta Aloysio Raulino, no curta-metragem intitulado *Jardim Nova Bahia* (1971), entrega a sua câmera para Deutrudes, um jovem lavador de carros da cidade de Santos, em São Paulo, a fim de que o rapaz faça imagens para o filme, sem interferências do diretor. Deutrudes, em vez de "aproveitar" a oportunidade (uma câmera na mão) para denunciar as injustiças sociais que lhes são aparentes - gesto esperado ou desejado por um certo pensamento político de esquerda da época⁸⁷ -, prefere filmar pessoas comuns na Estação do Brás e a paisagem prosaica da praia, revelando uma outra forma de atenção ao mundo. Há também o momento em que, trinta e dois anos depois do filme de Raulino, no documentário intitulado *O prisioneiro da grade de ferro* (2003), o cineasta Paulo Sacramento entrega uma câmera aos usuários da Casa de Detenção do Estado de São Paulo, para que eles documentem a vida no presídio. Dentre as variadas cenas filmadas por eles, surge uma imagem do amanhecer, vista por entre as grades de uma minúscula janela de uma cela. A imagem faz parte de uma sequência de imagens sobre a noite no presídio. Embora a imagem se volte para dentro (no sentido das questões que envolve a vida de um preso), o que se vê é o lado de fora, a vida na capital paulista. Um deles pede "um minuto" da atenção dos espectadores para que se imagine a vida por aquele ângulo. O plano do amanhecer foi filmado por um presidiário que desejou mostrar não o presídio, mas o mundo lá fora, esse que para os espectadores não oferece novidades. Trata-se de um momento em que sensível habita o filme, reordenando novamente a lógica da injustiça e da denúncia, geralmente impressa em filmes com essa temática. Vale lembrar também o momento em que a cineasta Cristina Grumbach, no documentário *Morro da Conceição* (2005), aguarda o silêncio de uma senhora de 93 anos de idade durante o tempo de um minuto e um segundo, sem desligar a câmera ou fazer qualquer intervenção, até que a senhora, por si, volta do silêncio e nos dá pistas de que ela estava lembrando de seus pais. A "espera", neste filme, revela uma espécie extraordinária de atenção

⁸⁷ Ver entrevista com Aloysio Raulino em *Cadernos da Cinemateca: 30 anos de cinema paulista*. São Paulo: Fundação Cinemateca Brasileira, 1980, v. 4, p. 55-62.

que, sob uma certa visão dominante do cinema e da televisão, seria entendida como um "vazio", um tempo onde *nada* acontece.

Esses três momentos não decorrem das estratégias pensadas para a prática do ML, mas vinculam-se diretamente aos propósitos do cinema documentário. Eles respondem por uma experiência muito particular que poderia ser associada à ideia de *filmar como se fosse uma primeira vez*, instaurando o que Bergala chama de "experiência inaugural decisiva". Mesmo no caso do filme de Grumbach, sendo ela uma cineasta experiente, assumir um minuto de "vazio" na montagem do filme configura uma espécie de abertura à indefinição. Por meio desse que podemos chamar "gesto inaugural", os momentos mencionados impõem que se pense sobre as imagens produzidas. Não é possível prever o que esse tipo de imagem pode provocar no mundo. São imagens que, isoladas de seus contextos de produção, não portam passado nem futuro, expressando algo próximo do que se poderia chamar *intervalo no tempo*, ou *lacuna*; ou ainda um *devoir-consciente* (KASTRUP, 2004b).

Ao ganharem aparição, tais imagens inauguram ou reordenam, decisivamente, muito do que será pensado em termos de imagem depois desses acontecimentos. Aceitar ou não essas imagens - o olhar dessas pessoas que filmam - parece ser, antes de tudo, o gesto que, por meio da experimentação da *linha de aposta* escolhida, aciona o exercício de uma ética - sem moral (FOUCAULT, 1994), a partir da qual parece ser possível falar em e-mancipação, *deixar vir*, invenção, atenção e assim por diante, seja para pensar o próprio ML, seja para pensar o documentário, seja para pensar a pesquisa educacional crítica - ou investigação e-ducativa.

a carta DA ATENÇÃO

"A atenção não é nem uma bossa do cérebro, nem uma qualidade oculta. É um fato imaterial em seu princípio e material em seus efeitos: temos mil e um meios de verificar sua presença, sua ausência ou sua maior ou menor intensidade"
JACQUES RANCIÈRE

A carta da atenção é uma figura criada por nós para dar destaque a uma prática que, com o decorrer da pesquisa e escrita da tese, foi ganhando centralidade na formulação do pensamento que buscamos desenvolver em torno da regra-do-jogo. No âmbito dessa formulação, a atenção é vista antes de tudo como uma regra. Uma regra recorrente em variadas práticas pedagógicas; e uma regra que tem uma certa centralidade nas práticas abordadas pelo referencial teórico-metodológico deste estudo (a cartografia, o documentário e a pedagogia). No contexto dessas práticas, a atenção situa-se como uma força no mapa das

mais variadas regras. Como carta, colocada no tabuleiro do jogo, ela assume uma posição fundamental, à qual ficam obrigatoriamente submetidas todas as outras *cartas* que venham a ser apresentadas.

Como é possível notar desde o primeiro capítulo desta tese, a atenção aparece como uma das pistas do método da cartografia - o aprendizado da atenção é colocado como parte do trabalho do cartógrafo. A entrada no campo da pesquisa exige que se pense sobre onde pousar a atenção, não no sentido da seleção de elementos em um campo perceptivo dado, mas no sentido de que esse pouso "configura o próprio campo perceptivo" (KASTRUP, 2015, p. 35). A atenção também aparece como um elemento fundamental para a prática de pedagogias que se exercem com base em uma certa pobreza ou limitação de meios (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). Ao converter as cidades em espaços de estudo público e coletivo, a pedagogia pobre assume o exercício da caminhada e do mapeamento dessas cidades e paisagens como práticas de atenção. Estudar, neste caso, refere-se a uma maneira de se relacionar com algo do mundo, e implica prestar atenção a esse algo, sem intencionalidades: "o objetivo é evitar ou se livrar das intenções (tanto da cidade quanto de quem anda) e, assim, permitir que a atenção surja" (MASSCHELEIN, 2019, p.200, tradução nossa). A atenção aparece ainda como um elemento que remete ao pensamento em torno do documentário contemporâneo – assumido nesta tese como *linha de aposta* para investigações e-ducativas com imagem e som nas escolas. Nesse campo, a atenção ganha importância em trabalhos voltados à esfera do sensível; em processos que exploram o imperceptível do dia a dia, em filmes e procedimentos de realizadores que procuram se afetar e se reorganizar por outras realidades e temporalidades; filmes que colocam sob *suspensão* "os movimentos automáticos do cotidiano" (LINS, 2019).

Voltando aos momentos dos filmes citados na seção anterior⁸⁸, diríamos que as imagens mencionadas decorrem precisamente do que se pode chamar *experiência atenta*. Com Masschelein e Simons (2014), é possível nomear estes momentos não como momentos que fariam parte de uma disciplina (cinematográfica), mas sim como expressões de uma "indisciplina" (p. 16). Ainda com estes autores, diríamos que os momentos citados assumem uma forma ensaística e, ao mesmo tempo, acionam um trabalho de investigação; que não visam entender ou compreender objetiva e conceitualmente uma realidade; que forjam-se

⁸⁸ Nos referimos aos filmes *Jardim Nova Bahia* (1971), de Aloysio Raulino; *O prisioneiro da grade de ferro* (2003), de Paulo Sacramento; e *Morro da Conceição* (2005), de Cristiana Grumbach.

através do afeto ou, como preferem os autores, questões "existenciais", dando a ver imagens incidentes sobre a experiência vivida. Embora estes autores recorram a um campo específico da tradição filosófica para pensar práticas de atenção⁸⁹, suas formulações também poderiam ser assumidas junto à experiência do documentário, já que o exercício do pensamento é por eles entendido como "um exercício que não é orientado para (ou baseado em, ou sobre) o conhecimento em primeiro lugar, mas diz respeito à questão de como agir e se relacionar com o presente" (idem, p. 13, parênteses dos autores).

Tanto o presidiário do filme de Sacramento quanto o lavador de carros do filme de Raulino rompem com uma certa *disciplina cinematográfica* quando ignoram a expectativa da denúncia social e filmam outros afetos, seus próprios afetos. Do mesmo modo a diretora de *Morro da Conceição* comete uma *indisciplina* quando aguarda (com a câmera ligada por um minuto e um segundo) a cena "sem ação" da senhora do filme, em vez de convocá-la de volta à conversa - este é um caso em que o *tempo livre* se sobrepõe ao *tempo produtivo* (do cinema e da televisão). Além disso, a cena (essa "espera") é colocada sem cortes na montagem do filme - tente imaginar alguém *zapeando* uma televisão e passando pelo canal que exibe este filme. Durante um minuto e um segundo a imagem será a mesma, uma imagem parada, sendo que o processo televisivo, para não perder (a atenção de) espectadores (e também o mercado), opera com estímulos que devem mudar de três em três segundos. Este é, em geral, o tempo do corte nas imagens da televisão (e também do cinema dominante).

Há, nestes casos, algo que pode ser tomado como um desvio disciplinar da atenção; algo que coloca em "suspensão" o "tempo produtivo" dessas práticas, ou seja, suspende aquilo que é "esperado" quando uma câmera é entregue a alguém ou quando uma pergunta é feita a um entrevistado, ou mesmo quando um exercício de cinema é proposto em uma escola. Nestes casos, um tipo muito particular de "espera" é acionada. Uma espera sem previsão. Uma espera do "tempo livre".

Se tomarmos essas práticas como formas-pedagógicas (escolas), ver-se-á aí, nessas faturas filmicas, a composição de um tipo muito distinto de escola. Conforme vimos com Masschelein e Simons (2014), o exercício de pensamento que envolve a prática de uma investigação e-ducativa não requer muitos recursos, não demanda uma pedagogia rica, mas uma "arte pobre", uma pedagogia pobre, essa que exige paciência e atenção em relação ao que

⁸⁹ Os autores se referem à tradição ascética (ou existencialmente orientada), que compreende a crítica não em termos de julgamento, mas em termos de uma experiência e de uma exposição.

o mundo pode oferecer, em vez de oferecer previsões. Trata-se, segundo eles, de colocar em ação uma "arte da espera", um movimento que implica a "presença no presente" (p. 49).

Os exercícios de pensamento estão preocupados com o presente, mas o presente não é o que aparece como tal e antes de nós (como um objeto de conhecimento). Pelo contrário, é o que é experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes no presente (atendendo ao presente, tocados por ele e tocando-o - onde a relação entre objeto-sujeito do conhecimento é suspensa), quando 'nós' estamos 'lá', isto é, nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo. Isso quer dizer que o presente, como a lacuna onde esses exercícios acontecem, só existe na medida em que o homem reconhece ou experimenta a si mesmo como um *iniciante*, como um sujeito da ação, e se insere no tempo, 'dividindo o tempo em forças que atuam sobre si mesmo' (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 13, aspas dos autores ao citarem ARENDT, 1983/1968, p. 11)⁹⁰.

Para designar o *presente* como uma "lacuna", onde o exercício de pensamento acontece, os autores recorrem ao prefácio do livro *Entre o passado e o futuro*, escrito por Hannah Arendt (1983/1968). A ideia de "lacuna", sob a visão apresentada, se distingue da relação tempo-espaço criada e limitada pelas *forças* de um passado e um futuro. Para Arendt, dizem os autores, lacunas não existem no tempo histórico e biográfico, já que estes são determinados por um passado e um futuro. O *tempo de pensar* é situado por Arendt como "intemporal". Isto não significa dizer que *aquele que pensa* não tenha passado ou futuro, mas que, ao pensar, tanto um quanto outro são colocados em suspensão, de forma que passado e futuro não se ausentam, mas ficam temporariamente impedidos "de estarem em vigor ou terem efeito" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 14).

O que a ideia do presente como *lacuna* pode ajudar a pensar junto aos filmes em questão é que as pessoas filmadas, por meio de uma experiência atenta (de si), em vez de dedicarem atenção à narrativa esperada sobre *o que se conhece* sobre elas, com base em suas histórias e biografias (retóricas do bandido ou do jovem trabalhador negro, que dão forma ao "outro de classe", noção presente na análise realizada por Jean-Claude Bernardet sobre os personagens do documentário moderno brasileiro)⁹¹, optam pelo acionamento de um desvio narrativo que faz aparecer elas próprias, como pessoas, nos filmes - ainda que isso contrarie certas expectativas: "a *lacuna* só existe quando o indivíduo é ele mesmo ali, estando atento ao presente, cuidando dele, preocupando-se com ele (o que não é o mesmo que conhecê-

⁹⁰ Os autores citam o livro: ARENDT, H. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin, 1983/1968.

⁹¹ Ver BERNARDET, Jean-Claude. *Cineastas e imagens do povo*. [S.l.: s.n.], 1985.

lo)" (idem, p. 13, parênteses dos autores). Não se trata de negar o presente vivido por pessoas encarceradas ou socialmente injustiçadas, mas, ao contrário, de colocar o problema de como viver esse presente. Mesmo no caso do filme da senhora idosa, a *espera indisciplinar* da diretora coloca sob interrogação o próprio sistema cinema, suas imagens-tempo e espaços. Trata-se, pensando ainda com estes autores, de uma ex-posição desses *presentes* para que eles possam "começar de novo a significar algo ou falar de algo" (p. 21).

É na direção desse "começar de novo" que uma outra noção atualizada por estes autores, decorrente da prática da atenção, entra em jogo. Trata-se do "uso público da razão", concebido como "um gesto público" por Kant em seu famoso ensaio *O que é Iluminismo* (KANT, 1977/1784, conforme citado por MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 18). A ideia de tornar público algo que foi estudado aparece com força na prática de uma pedagogia pobre⁹². Na obra de Kant, o Iluminismo é relacionado à liberdade para expressar publicamente pensamentos e partilhá-los com o público. Kant contrasta o uso público da razão com o seu uso privado, isto é, com o uso que se faz da razão quando se atua em certos cargos civis ou mesmo pelo governo, ainda que seja para fins públicos. Nesses casos, "como parte de uma instituição pública (uma máquina com fins públicos), fala-se 'em nome de outra pessoa', e falar se torna um tipo de ensino ou instrução" (idem, p. 18, aspas dos autores para citar Kant, 1977/1784, p. 56). Kant nomeia "encontro doméstico" o uso feito da razão de uma pessoa como parte de uma instituição - poderíamos tomar aqui como exemplo não só a instituição escolar, mas também uma disciplina científica ou cinematográfica, ou ainda uma comunidade cultural, e todo o arsenal de falas públicas que conformam retóricas dominantes nestes domínios (temática também abordada no primeiro capítulo desta tese). Assim, conforme descrevem os autores, Kant não distingue apenas o uso privado e público da razão de alguém, mas também "o uso público e o uso feito para fins públicos". Desse modo, o caráter público não relaciona-se a uma instituição e seus fins, "mas a uma figura e ao *éthos* que caracteriza essa figura" (idem). A figura, nesse caso, é o cidadão do mundo.

Seguindo com Masschelein e Simons (2014), é possível dizer que tanto Deutrades, o jovem lavador carros do filme dirigido por Raulino, quanto o presidiário que filma o amanhecer visto do interior de uma cela, no filme dirigido por Sacramento, convertem-se, por meio de um *éthos experimental* e atento, em cidadãos do mundo. Isso não significa pensá-los

⁹² Ver no segundo capítulo desta tese a descrição da experiência que acompanhamos em Leuven, Bélgica

como uma figura que passa a integrar uma determinada comunidade ou partilha um território restrito, como seria o caso das comunidades de trabalhadores e detentos; ou que passa a integrar territórios de saber ou da produtividade, como seria o caso de certos agenciamentos cinematográficos. Nas palavras dos autores:

Ela [a figura ou pessoa] é uma cidadã do mundo, porque e na medida em que se concebe como um membro do mundo, ela chama à existência *através* e *no uso* de seu próprio raciocínio, por meio e na forma como fala. O caráter público desse discurso não se refere a um determinado domínio ou esfera, ou seja, um domínio ou esfera com limites claros e leis de operação (que, portanto, pode ser concebido como uma máquina) [...] O caráter público, ao contrário, se refere a certo uso da capacidade de raciocínio de alguém, uma capacidade que, como Kant explica no início de seu ensaio, todo mundo tem [...] O caráter público, portanto, tem a ver com o próprio uso particular. Esse uso particular é o uso quando não estamos nos submetendo às regras de uma 'máquina' ou 'instituição' e quando não estamos falando para uma audiência que é definida por aquela instituição e seu tribunal. As instituições, apesar de suas grandes audiências permanecem como reuniões domésticas que exigem o uso privado da razão (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 19, grifos dos autores)

A perspectiva apontada por estes autores não só coloca as pessoas (todas as pessoas) sob a condição de "ser capaz de" - como diria Rancière (2005), isto é, todas são tomadas como estudosas, agem em seu próprio nome e dirigem-se ao outro em suposição de igualdade -, como também dá forma, por meio dessa condição, a uma determinada postura e a um certo *éthos*, nomeado por eles *éthos experimental*. Pensar a atenção como presença no presente, como lacuna entre o passado e o futuro, tem a ver com o reconhecimento das pessoas como sujeitos da ação; trata de um experimentar-se a si mesmo como *iniciante*, como alguém que, entre passado e futuro, se insere no tempo, cindindo-o, para se deixar afetar por um presente.

nota (sob atenção) número 1

Regra do jogo: poderíamos nos perguntar, todos e todas nós - experimentando com isso algum tipo de verificação sobre o que foi dito até aqui -, que tipo de imagem, filme ou discurso teríamos, caso os processos fílmicos abordados acima não apresentassem desvios ou indisciplinas? Ao fazer isso, poderíamos ainda nos perguntar, todos e todas nós, que tipo de escola seria necessário existir para dar conta da existência de uma ou de outra dessas possibilidades, desviantes e não desviantes, disciplinadas e indisciplinadas? E poderíamos

ainda, para finalizar, deixarmos-nos ex-por, todos e todas nós, às seguintes questões: que "suspensões" fizemos, ou não fizemos ao tentarmos responder as perguntas anteriores?

nota (sob atenção) número 2

O trabalho de Jan Masschelein e Maarten Simons, como é possível observar, foi tomando uma proporção inesperada nesta tese. Aquilo que no início foi assumido meramente como um ponto de partida, uma mobilização que fazia avançar o nosso estudo, é agora uma importante linha no plano de forças desta tese. Com estes autores, assumimos a prática de uma "pesquisa educacional" com base na filosofia - e a filosofia *como* educação -, na qual o cinema (documentário) aparece como um protocolo, um dispositivo voltado ao acionamento do encontro entre escola e mundo. Desse modo, podemos falar de uma pesquisa que não busca somente revelar algo ou oferecer conhecimento sobre o "presente educacional", mas uma pesquisa que é um "exercício de pensamento", que pratica um "gesto público" e convida a todas e todos a pensar, colocando-nos, todos e todas, "à prova". Sob esta perspectiva, é possível afirmar que a filosofia *como* educação - ou a educação *como* filosofia - conforme assume esta tese, não deve ser compreendida como "uma disciplina acadêmica, mas sim um tipo de indisciplina" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 21).

quando o mundo começa a falar de novo

A ideia da filosofia *como* educação consiste em um trabalho que *faz pensar*. Isso ocorre precisamente porque algo do mundo é tornado público, porque as materialidades são novamente experimentadas e transformadas em questões *reais*, questões *comuns* (ou públicas); questões que habitam o presente. Em síntese, o trabalho da educação *como* filosofia supõe a possibilidade de poder falar de uma maneira nova sobre as materialidades do mundo. Contudo, ao trazerem esse pensamento para o contexto escolar, Masschelein e Simons (2017) sugerem que se faça uma distinção cuidadosa entre as ideias de *formação* e *aprendizagem*, para que se possa efetivamente pensar (na escola) o que significa falar de uma maneira nova sobre as materialidades do mundo. Conforme escrevem, "a aprendizagem envolve a ampliação do eu *já existente*, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo " (p. 49, grifo dos autores). Trata-se de estender um mundo existente, acrescentando algo a ele. De forma distinta, a "formação"

envolve a saída ou transcendência constante de si mesmo, por meio da prática dessa transcendência e do estudo.

aqui, o eu não adiciona ao conhecimento previamente adquirido, e isso acontece precisamente porque o eu está, na verdade, no processo de ser formado. O eu do aluno está, assim, sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano e que pode ser formado, ou seja, pode se dar a ele uma forma ou configuração específicas (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017, p. 49).

A perspectiva da formação, portanto, conforme dito por estes autores, tem a ver com uma escola que abre o mundo para o aluno - não um mundo previamente definido na sua forma de compreensão e uso, mas um mundo livre, compartilhável e potencialmente interessante como objeto de estudo e de prática. E essa abertura, segundo escrevem, tem na atenção - e não tanto na motivação - uma importância crucial. Essa escola - conforme pensada pelos referidos autores - "torna o indivíduo atento e garante que as coisas - destacadas de usos privados e posições - tornem-se *reais*" (idem, p. 51, grifo dos autores). Eles destacam esse gesto da escola como um "momento mágico", ou seja, um momento em que algo fora da pessoa a convida a pensar; um momento em que o elemento mundo, esse algo aberto ao aluno, "deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*" (ibidem).

A distinção feita por estes autores entre formação e aprendizagem nos remete ao primeiro capítulo desta tese, onde abordamos filmes produzidos em contexto escolar; nos faz pensar que tipo de escola e que tipo de abertura foi dada àqueles alunos e alunas, de modo que os variados pensamentos que dão existência àqueles filmes tenham se tornado públicos - ou seria de uso para fins públicos? Caso fosse possível obter tais respostas, enxergaríamos também nesses filmes algum tipo de distinção entre práticas voltadas à *formação* (cinematográfica) e práticas voltadas à *aprendizagem* (cinematográfica)?

Não buscamos respostas às questões colocadas, mas interessa-nos pensar o que seria uma *experiência real* com o cinema em uma escola por meio desse gesto escolar que abre o mundo para o aluno. Ou melhor, tomando o cinema como algo (do mundo), interessa-nos pensar que tipo de abertura deve ser dada a essa materialidade para que ela - "destacada de usos privados e posições" - se torne uma *experiência real* (na escola).

cartas (da atenção) sobre a mesa

Voltemos ao dispositivo Minuto Lumière (ML), abordado na seção anterior. Sob um certo ponto de vista, pode não ser fácil assistir a um ML. Quando um filme produzido por esse dispositivo dá a dimensão do tempo que funda a sua própria regra, isso pode ser um sinal de que ficou difícil assisti-lo. Embora se trate de um tempo breve, a passagem de um minuto pode parecer uma eternidade dependendo do que é dado a ver. Em geral, nos filmes, essa dificuldade abre brechas para que o espectador busque informações na imagem ou nesse tempo que se mostra interminável. Obstante a isso, é preciso que algo aconteça entre a imagem e quem vê a imagem para que esse tempo ganhe outra qualidade. Quando uma imagem não oferece nada (como imagem), diríamos que ela não é imagem, ela é só mundo, tal como é possível observá-lo cotidianamente. Assim, é preciso que uma imagem ofereça algo a quem vê essa imagem antes que algo seja objetivamente nela buscado, assim como é preciso que aquele que vê a imagem também ofereça algo de si a essa imagem. Então, quando não nada é oferecido entre imagem e quem assiste, uma brecha se abre, solicitando que esse espaço seja preenchido (de quê?).

Com isso, arriscamos dizer que a produção de um ML, para a obtenção de imagens, requer que, decididamente, antes da filmagem, antes mesmo de posicionar a câmera, exercite-se alguma atenção ao mundo, de forma que algo desse mundo seja novamente experimentado e se torne uma questão pública (matéria de estudo) para quem assiste. O ML é um exercício de espera. Uma espera que não pode ser feita com a câmera ligada, dado que ela tem o limite de um minuto para funcionar. Com ela ligada, também deve haver espera, mas a instauração de uma outra experiência de espera.

O Minuto Lumière é um exercício que, sem dúvida, convoca a prática da atenção. Com Bergala (2008), arriscamos dizer que o ML é um exercício que está em todos os exercícios fílmicos, ou, como prefere este autor, está "no coração do ato cinematográfico" (p. 210); arriscamos dizer ainda que o ML materializa uma espécie de mônada, conforme pensada por Benjamin (1987), ao se referir ao *choque* comunicado por um pensamento que se encontra saturado de tensões; ou ainda algo próximo dos questionamentos formulados por Rancière (2012) em torno da ideia de uma "medida comum" no campo das artes, expressa pelo

conceito de "história"⁹³, do qual - arriscamos - o ML tem potencialmente condições de se "desligar".

Seguindo com Rancière (2012), é possível retomar o ML do fusca azul e entender que neste filme a "história" é um elemento bastante presente no plano de forças que lhe dá existência. Nele, o tempo não se volta contra a regra que o funda, e *Chronos* se converte em *Kairós*. Nele, pode-se dizer, trocas são oferecidas entre imagem e quem assiste. Contudo, se é possível considerar que tais características tornam este ML mais fácil de assistir que outros, é preciso também reconhecer que essa facilidade pode se dar por decorrência de uma certa identificação da sua narrativa com elementos da *tradição do espetáculo melodramático*, conforme vimos com Xavier (2003) na seção anterior. Em alguma medida, pode-se dizer que há elementos no ML do fusca azul que invocam "toda uma pedagogia em que nosso olhar é convidado a apreender formas mais imediatas de reconhecimento" (p. 39). Ou seja, entre o passado e o futuro apresentado pelas imagens, uma espécie de *éthos moral* se apresenta, costura a "história" e torna este filme *mais fácil* de assistir. Numa via contrária, o que pode ser tomado como disruptivo neste filme, ou seja, o que o torna um filme interessante e o afasta de uma "medida comum" - subordinação da "imagem" ao "texto" - parece ser, paradoxalmente, o fato de que a sua história não é uma *estória*. O filme se torna interessante precisamente pelo seu caráter documental, manifesto em *atenção e presença no presente*. Com Rancière (2012), diríamos que variadas camadas de realidade compõem este filme e que, portanto, ele é feito "de uma grande justaposição caótica, de uma grande mistura indiferente das significações e das materialidades" (p. 54). Nesse sentido, sem passado e sem futuro, também seria possível dizer que o filme expressa uma lacuna no tempo, um espaço de pensamento que poderia ser tomado como uma "mônada". Benjamin (1987) diz que "quando o pensamento pára, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele ~~hes~~ [nos] comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada (p. 231, tachado e colchetes nossos). Isto significa dizer que as variadas camadas do filme colocam sob tensão não só o tempo dos acontecimentos, mas também o próprio real e a forma de captura desse real, que é narrativo, histórico e ao mesmo tempo porta uma verdade - o que se vê, de fato existiu.

⁹³ Rancière (2012) se refere à história como uma "articulação de ações que, desde Aristóteles, definia a racionalidade do poema. Essa antiga medida do poema segundo um esquema de causalidade ideal - encadeamento pela necessidade ou verossimilhança - era também uma certa forma de inteligibilidade das ações humanas" (p. 49).

A ideia de que um ML é um exercício presente em outros exercícios filmicos é evidentemente conceitual, mas não por isso fica impedida de ser observada em outras práticas. No documentário realizado por estudantes de uma escola pública do Rio de Janeiro, abordado no segundo capítulo, é possível encontrar a ideia do ML distribuída entre os vinte e cinco minutos do filme. Aqui, devemos ter o cuidado de distinguir minimamente o protocolo ML do conceito ML. Enquanto o protocolo exige procedimentos rígidos para tal exercício - como a fatura em um minuto, por exemplo - o conceito nos permite justamente enxergar esses procedimentos e seus efeitos. Assim, embora o documentário dos estudantes não resulte propriamente do acionamento do referido dispositivo, é possível dizer que a fatura do filme submete os envolvidos ao exercício de "captar ~~um minuto~~ (vinte e cinco minutos) do mundo" - atualizando aqui o que disse Bergala (2008, p. 210, tachado e parênteses nossos). Isto é, mesmo que o tempo requerido pelo protocolo ML seja reconfigurado, é possível colocar em prática (ou ao menos tentar), em outros formatos, uma "experiência inaugural decisiva" (idem) - defendemos essa ideia ao abordarmos três cenas do cinema brasileiro, na seção anterior⁹⁴. É nesse sentido que o ML pode habitar outras práticas filmicas. As regras desse deslocamento, contudo, flexibilizam o protocolo do tempo, mas não descartam outros procedimentos fundamentalmente importantes à prática do ML. Caso contrário, o simples gesto de rodar um plano seria suficiente para produzir uma quantidade infindável de filmes surpreendentes. Sabemos que esta não é uma realidade. Como dito, pode não ser fácil assistir a um ML e, nesse sentido, assistir a filmes com durações mais longas pode ser ainda mais difícil. O que interessa, contudo, é pensar que protocolos outros podem ser definidos para práticas documentais inspiradas no ML, conduzindo os envolvidos a encontros (mais abertos) com o mundo.

O documentário realizado pelos estudantes e pela professora da escola pública é uma tentativa de experimentar novamente a materialidade da vida de pessoas que se encontram em situação de rua e transformar esta materialidade em questões *reais*; a experiência do filme, junto ao conjunto de regras (específicas e descontínuas) que o grupo experimentou nesse jogo, ou seja, os protocolos assumidos pelo grupo, são uma tentativa de trazer para o presente (do mundo) algo do próprio mundo. Na prática, esta não é uma tarefa fácil. No segundo capítulo desta tese descrevemos o acompanhamento do processo deste filme desde a preparação da

⁹⁴ ver seção *Linhas de APOSTA*, na página 189, ou mais especificamente a subseção sobre este assunto na página 204.

filmagem e, nessa trajetória, foi possível observar a curadoria de filmes que a professora preparou para assistir com o grupo. Dentre os procedimentos, filmes e cineastas escolhidos, estava o trabalho de Eduardo Coutinho. Isso ofereceu uma pista importante sobre o tipo de *éthos* que se buscava construir como protocolo para a filmagem e tornou evidente duas regras escolhidas pelo grupo para jogar esse jogo: assistir filmes documentários e observar os procedimentos de filmagem dos diretores selecionados. Com a professora, o grupo tentou entender o funcionamento da relação estabelecida entre diretor e personagens em um filme. Por intermédio do trabalho da professora, a escola abriu um mundo para os alunos.

Coutinho, em particular, sabe como poucos trabalhar dentro dessa premissa para compor um cenário de empatia e inclusão que se apoia numa *filosofia do encontro* que não é difícil formular em teoria, mas cuja realização é rara. Ela exige a abertura efetiva para o diálogo (que não basta programar), o talento e a experiência que permitam compor a cena apta a fazer com que aconteça o que não seria possível sem a presença da câmera (XAVIER, 2004, p. 181).

Embora saibamos que o aparato de filmagem produza efeitos sobre o que é filmado (LINS, 2004), o grupo de estudantes buscou mitigar esses efeitos se abrindo ao diálogo com aquelas pessoas e experimentando o que seria por em prática a tal *filosofia do encontro* coutiniana. Havia, com base nos diretores, filmes e procedimentos estudados pelo grupo, uma tentativa de *suspender* a vida daquelas pessoas de seus *usos privados e posições* para que essas vidas *falassem de novo*. Ainda que um certo "encontro doméstico" tenha se mostrado evidente no caráter público do discurso dos personagens, convergindo as falas para uma institucionalização do evento-filmagem como espaço de reivindicação e denúncia⁹⁵ - algo diametralmente oposto ao que acontece com os personagens dos filmes de Raulino e Sacramento -, é possível reconhecer na imagem do filme pistas do estudo feito pelo grupo da escola e também dos protocolos eleitos por eles, ou seja, há processo impresso na imagem. Processo esse que versa sobre uma tentativa: estudantes se encontram e conversam com pessoas em situação de rua, ex-pondo-se não só àquela realidade, mas a si próprios ante aquela realidade. Esse parece ser o ponto: *a forma como uma escola abre o mundo para um aluno*. Temos aí uma regra completamente diferente daquela

⁹⁵ Vejamos o que diz uma das personagens: "eu quero os meus direitos; eu quero saber onde estão esses direitos. Quando que eu vou ouvir uma pessoa que vai me explicar mais sobre os meus direitos; quando essas leis vão passar a valer na realidade, não só pra mim, mas para todas as outras mães, senhoras e senhoras e crianças que se encontram vivendo as ruas?"

que retira alunos de uma escola para que se (re)conheça no mundo a maneira determinada que o mundo deve ser usado e compreendido. Sim, esse parece ser precisamente o ponto. Como dito, saber se - e em que medida - essa experiência transformou cada um, entrevistadores e entrevistados, escapa aos propósitos desta tese, mas, considerando que se trata de um estudo (uma investigação e-ducativa) sobre direitos humanos, não seria abstrato enxergar nesta "aula" o tal "momento mágico", ao qual se referem Masschelein e Simons (2017), isto é, quando algo fora da pessoa a convida a pensar; quando o elemento mundo deixa de ser uma ferramenta ou um recurso de aprendizagem e se torna uma coisa *real*; quando de fato a *aprendizagem* (de cinema) cede lugar à *formação* (em cinema). Não seria também abstrato enxergar nesse filme a tal *experiência inaugural* à qual se refere Bergala - sendo neste caso uma *experiência inaugural decisiva* para pensar não só o cinema, mas também outras possibilidades de escola, de aula, de estudo, de relações humanas, de direitos e, sobretudo, de si mesmo (no mundo).

atenção, cognição e aprendizagem inventiva

Isso que acontece no filme dos estudantes, e nos filmes de Raulino, Sacramento e Grumbach; e também nos filmes *Descobertas* (2017) e *Gira-luz, Gira-fitas* (2018), realizados por professoras e crianças de duas escolas de educação infantil, abordados no primeiro capítulo, é o que arriscamos chamar "invenção". A ideia de invenção é muito ampla e pode ser defendida sob diversos pensamentos, éticas e estéticas. Nesta tese, fomos fundamentalmente instigados a pensar processos inventivos junto aos filmes e práticas escolares quando entramos em contato primeiramente com as noções desenvolvidas para o funcionamento da atenção no trabalho da cartografia e logo em seguida com os estudos voltados à cognição inventiva, interessados em pensar a subjetividade contemporânea a partir do funcionamento da atenção na experiência estética e na experiência com a arte (KASTRUP, 2004b; 2015).

Foi, portanto, no âmbito da relação instaurada entre atenção e conhecimento que a ideia de invenção apareceu para este estudo como uma importante pista para pensar cinema e escola. Conforme dizem Kastrup, Tedesco e Passos (2008), conhecer não é apenas representar, conhecer é criar. O fato de a cartografia se afastar de objetivos definidos por um conjunto de regras abstratas foi uma pista decisiva para nos aproximarmos desse método. Por conseguinte, pensar o cinema destacado de métodos e regras específicas que obedecem a

procedimentos e normas compartilhados por uma determinada comunidade (cinematográfica ou não) nos pareceu ser o gesto fundamental para, sob essa espécie de suspensão, fazer o próprio cinema falar novamente, restaurar o seu gesto fundador e revitalizar a sua potência, sobretudo quando o pensamos *na/com a* escola, ou mesmo quando desejamos pensá-lo *como* escola.

No campo da experiência com a arte, sobretudo quando envolve situações de aprendizagem, os estudos voltados à cognição inventiva apontam caminhos férteis para o desenvolvimento de práticas voltadas ao trabalho com cinema na escola. A atenção passa a ser pensada não somente como um elemento requerido pelo processo de aprendizagem, mas é a própria aprendizagem da atenção que se torna o elemento a ser pensado. A aprendizagem é discutida a partir de uma lógica temporal e uma dimensão coletiva. Trata-se de poder pensar essas práticas a partir de uma concepção "não-egóica" da consciência.

Amparada por um referencial teórico extenso, Kastrup (2004b) coloca sob interrogação a visão do eu "como centro e fonte de toda atividade consciente" e traz para o debate a possibilidade de um eu "que emerge e desaparece a partir de um fundo processual da cognição que é pré-egóico" (p. 9). Isso requer um entendimento da arte como uma habilidade cuja aprendizagem não envolve apenas aprender a tocar, pintar, executar um passo de dança ou mesmo filmar um plano de um minuto, mas também a desenvolver a sensibilidade, deixar-se tocar pela força da arte praticada. Trata-se de colocar em prática uma espécie de treino disciplinar que não é meramente técnico, mas que envolve o *cultivo* de uma atenção especial. Com base no método da "redução", essa atenção "encontra" a própria arte praticada e, ao se deixar afetar por ela, acolhe sobre si os seus efeitos. Pratica-se, assim, uma atenção ao mesmo tempo *concentrada e aberta*, ou seja, exercita-se uma aprendizagem que dá acesso à força *afectiva* da arte praticada, entendida como a dimensão *não reconitiva* das práticas (p. 12).

Acessar uma dimensão *não reconitiva* significa afastar-se da perspectiva da representação de modelos pré-existentes. O que é evocado, contudo, é o exercício da atenção e não a construção de um *novo* a partir do nada. Tal perspectiva aparta de vez a noção de invenção das ideias que buscam associar o ato de inventar ao ato de anular saberes e histórias do mundo. Invenção significa "compor com restos arqueológicos", ressalta a autora ao recorrer à etimologia latina da palavra *invenire*. A ideia de invenção trata antes de um processo de "atualização de uma virtualidade" (idem).

Redirecionada para o interior, a atenção não acessa representações e não funciona no registro do eu: eu penso, eu sei etc. Na ausência de preenchimento imediato, a atenção atravessa um vazio, um intervalo temporal que se revela como espera. Esta espera é considerada como o maior obstáculo para que a redução se cumpra, pois é necessário que a atenção aberta seja sustentada para acolher aquilo que, vindo de si, revela a dimensão de virtualidade do si. Por sua vez, se o acolhimento de algo desta natureza se dá, a atenção coloca-nos em contato com uma distância íntima, algo que nos habita, mas que não é do conhecimento nem está sob o controle do eu. Neste caso, tais práticas de aprendizagem da atenção são práticas de presença a si onde a atenção acessa o fundo processual e inventivo da cognição (KASTRUP, 2004b, p. 11).

Com Kastrup (2004b) é possível dizer que o encontro com a "força afectiva" de uma determinada arte já existe como virtualidade, precisando apenas ser cultivada por meio de práticas repetidas e treino disciplinado, para que haja então o que se pode chamar de *criação*. O que se desvela nesse processo, e que interessa pensar especialmente na direção do trabalho com cinema nas escolas, é que a invenção estaria assim acessível a todos e não como privilégio particular de artistas. Contudo, ela não se dá espontaneamente em todos. "A invenção não vai por si. Envolve treino aplicado e uma dose de disciplina" (idem, p. 13).

Assim, é enquanto "força afectiva" que o cinema pode surgir como novidade em uma escola, produzir surpresa e instalar o que autora nomeia *estado de exceção* - produzido pela suspensão (do tempo) ou interrupção do fluxo cognitivo. É nesse sentido que se pode falar de uma dimensão temporal da aprendizagem, por meio da qual a atenção atravessa um *vazio* que se revela como desaceleração e espera. Partindo da suspensão, a aprendizagem ativa uma atenção voltada a si e aberta ao encontro. Esse "encontro" (com a dimensão de virtualidade do si) é apresentado como fundamental para a diferenciação e reinvenção dos regimes cognitivos existentes.

Em síntese, o argumento é que, sob suspensão, a atenção é redirecionada, voltando-se para si - para o próprio sujeito - de modo que a cognição "opera num nível zero de intencionalidade, acionando uma concentração sem foco e aberta ao presente" (KASTRUP, 2004b, p. 14). Defende-se que a atenção, voltada para si, não acessa "representações", ou seja, não busca modelos pré-existentes - aqueles invocados pela atitude recognitiva e pela consciência intencional. Esse pensamento fornece pistas importantes para pensar, entre outras coisas, o dado da *repetição* que habita os filmes abordados no primeiro capítulo. Assim, o estudo desenvolvido por Kastrup (2004b), além de ajudar a pensar teórica e metodologicamente o campo problemático desta tese, orienta práticas de aprendizagem da

atenção, cujo exercício continuado pode levar ao *cultivo* de outros regimes cognitivos - seja para o cinema, para educação ou para o mundo.

Os pressupostos do modelo da representação - a preexistência de um sujeito cognoscente e de um mundo dado que se dá a conhecer - são muitas vezes tão enraizados em nós que se confundem com uma atitude natural. Pensando com Bergson, e levando mais adiante uma idéia da fenomenologia, podemos afirmar que se trata de uma atitude habitual que se torna naturalizada. Por outro lado, aproximar conhecimento e criação, afirmar que a ação de conhecer configura de modo recíproco e indissociável o sujeito e o objeto, o si e o mundo, não é apenas propor um novo entendimento da cognição. É um convite a adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se colocar na relação de conhecimento (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008, p. 12).

Buscando outras fontes para um debate mais amplo, com Kastrup (2015; 2004b) e Crary (2013) foi possível observar que a atenção ocupa um lugar de destaque na atualidade. Em alguma medida, pode-se dizer que o problema da atenção emerge justamente das ameaças de seu reverso: a desatenção (CRARY, 2013). Considerando o contexto crescente em larga escala das novas formas de produção industrial do século XIX, não é difícil projetar as tensões ocorridas à época entre a lógica mobilizadora do capital e a natureza durável ou estável da percepção. O domínio da percepção vê-se fortemente afetado pelos excessos constitutivos dos próprios métodos modernizantes da indústria, de modo que, simultânea e inevitavelmente, um regime disciplinar de atenção se impõe. A desatenção torna-se então um problema sério que ameaça o funcionamento do trabalho. De acordo com Crary (2013), é nesse contexto, final do século XIX, nas ciências humanas e particularmente no recém criado campo da psicologia científica, que o problema da *atenção* torna-se uma questão fundamental.

Seria possível dizer que um aspecto crucial da modernidade é uma crise contínua da atenção, na qual as configurações variáveis do capitalismo impulsionam a atenção e a distração a novos limites e limiares, com a introdução ininterrupta de novos produtos, novas fontes de estímulo e fluxos de informação, respondendo em seguida com novos métodos para administrar e regular a percepção (CRARY, 2013, p.36).

Com Kastrup (2004b), foi possível observar como essa problemática comparece hoje em dia na escola, afetando diretamente a atenção requerida no processo de aprendizagem. Manifesta em falas recorrentes, tais como "a criança não aprende porque não presta atenção" (p. 8), tal problemática tem justificado a condução de alunos e alunas a

processos terapêuticos cuja finalidade é aumentar a capacidade de atenção para a realização das tarefas escolares.

O que prevalece nesse domínio é o entendimento da cognição como processo de solução de problemas e, no que diz respeito à atenção, a ênfase recai sobre seu papel no controle do comportamento e na realização de tarefas. Ela é a condição para que se dê o processo de aprendizagem, a solução de problemas e o desempenho de tarefas cognitivas. Tomada como uma espécie de processo subsidiário à aprendizagem e estando a seu serviço, sua análise é restrita à atenção voltada para objetos e estímulos do mundo externo, ou seja, para a captação e busca de informações. A falha no trato com as informações externas é sinal de pouca atenção e baixa capacidade de concentração [...] A noção de déficit indica que subjaz aí um entendimento da atenção como marcada por um funcionamento binário: 0-1, atenção-desatenção (KASTRUP, 2004b, p. 8).

Com estas reflexões, Kastrup (2004b) busca tornar evidente a compreensão que limita a atenção ao ato de prestar atenção, para a qual as ideias de dispersão e distração são indesejáveis. Colocadas por esta autora como fenômenos distintos, a dispersão passa a ser vista como algo que inviabiliza a concentração - cujo exemplo dado é o da pessoa que *assiste televisão* mudando o tempo todo de canal, substituindo a experiência efetiva de ver televisão pela busca insaciável por novidades. Já a distração passa a ser vista como um funcionamento da atenção que "vagueia" e "experimenta uma errância": ela foge do foco para o qual é solicitada, dirigindo-se a outros campos e a ideias menos predestinadas, "mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão" (p. 8). Nessa direção, segundo argumentos da autora, uma pessoa distraída pode ser considerada uma pessoa altamente concentrada, ou seja, sua atenção não deve ser entendida como algo que não tem pouso, mas como algo que tem pouso em outros lugares. A ideia de Kastrup é nos fazer observar que, mesmo sendo a concentração um processo geralmente caracterizado como focalização (prestar atenção), é possível haver "focalização sem concentração e também concentração sem foco. A primeira prevalece no regime cognitivo que é hegemônico na subjetividade contemporânea, enquanto a segunda revelar-se-á fundamental no processo de invenção" (idem).

Fugiria ao escopo desta tese desenvolver aqui um estudo detalhado sobre o problema da atenção. O que nos parece suficiente destacar dentre as reflexões apresentadas são as formas que a atenção pode assumir como objeto ambigualmente interligado aos arranjos de poder e controle, sobretudo no contexto escolar, e o quanto esta perspectiva pode inibir (ou mesmo silenciar e apagar) processos voltados à invenção, além de reforçar retóricas escolares

dominantes que impactam diretamente na organização e no controle de processos educacionais ligados a práticas com cinema nas escolas.

As pistas deixadas por Crary (2013), contudo, nos fazem observar que as relações entre tais arranjos e a atenção se expressam de maneiras distintas: ora como estratégia de controle, ora como *locus* de resistência e deriva, ora como um amálgama dos dois. Esta última, segundo Crary, é a expressão mais freqüente. Para este autor, essas formas são inseparáveis daquilo que Foucault descreveu como instituições “disciplinares”, embora ele as pense de modo inverso ao modelo panóptico, no qual o sujeito é *objeto* da atenção e da vigilância. Para Crary, a ideia moderna de atenção é justamente um sinal da reconfiguração desses mecanismos disciplinares, que durante todo o século XX exigem mudanças recíprocas do comportamento atento. Essa é uma transformação que está ligada os investimentos ocorridos no final do século XIX, os quais visavam determinar os contornos de uma atenção “normativa”.

Vista como um amálgama, a forma da relação entre esses arranjos de controle e a atenção, ao mesmo tempo que sofre processos de ajuste e mudança, produz (correspondentemente) mudanças nas formas da desatenção: “sempre surgem novos limiares em que a atenção institucionalmente competente divaga, perde o foco e volta-se sobre si mesma” (CRARY, 2013, p.102). Nesse sentido, mesmo ante o investimento em estímulos heterogêneos voltados para a atenção disciplinar (seja via cinema, televisão, internet), os desvios para a desatenção vão sempre processar experiências de dissociação, essas que por sua vez são incompatíveis com os padrões exigidos pelos fluxos acelerados de deslocamento e obsolescências que constituem as operações da modernidade. Assim, os desvios para a desatenção podem ser vistos como “terrenos de resistência” iminentes aos sistemas de rotinização dessa forma (amalgamada) de relações (p. 103); ou seja, para este autor, processos de atenção e desatenção nunca estão separados por inteiro.

Há uma aposta de que o fluxo de aceleração, assim como a intensificação da circulação de informação e o fenômeno comunicativo não compõem simplesmente, entre outros aspectos, a modernização. Eles são, certo modo, o próprio sentido desse processo (idem). Talvez por isso a compreensão de que um aspecto crucial da modernidade seja a *crise contínua da atenção*. A argumentação de Crary consiste em que a adaptabilidade constante e veloz às novas relações tecnológicas, sociais e econômicas, ao mesmo tempo que exigiu para

o seu funcionamento um sujeito constituído da capacidade de atenção, deu a ver que esse mesmo sujeito é incapaz de se conformar completamente aos imperativos disciplinares, gerando com isso um problema histórico (idem, p. 36).

Nesse sentido, trazer para esta tese a noção ampliada da cognição, conforme trabalhada no estudo desenvolvido por Kastrup (2004b), foi fundamental para nos ajudar a pensar, do ponto de vista da experiência com a arte, possibilidades de bifurcação e reinvenção dos regimes cognitivos existentes. Ou demarcar, de forma mais inventiva e atenta, a ocupação de possíveis "terrenos de resistência", conforme sinalizado por Crary (2013). Com Kastrup, por meio de processos de *invenção de si e de mundo*⁹⁶, foi possível enxergar a cognição como algo que não decorre tão somente de um funcionamento limitado por princípios constantes, que ocorrem entre um sujeito e um objeto, mas de práticas que inventam regimes cognitivos diversos; que "co-engendram" simultaneamente o si e o mundo, assumindo este co-engendramento como produto do processo de invenção. Isso significou entender a cognição como uma prática que não somente soluciona problemas, mas também os inventa. Assim, para finalizar, destacamos que a aproximação feita entre o nosso estudo e o estudo realizado por esta autora foi importante para o aprofundamento da noção de atenção não somente no âmbito das ciências cognitivas, como também nos permitiu refletir de forma mais aprofundada a ideia da atenção em outros domínios, manifesta nas noções de *presença no presente*, *abertura ao mundo*, *momento mágico*, *igualdade* etc., tais como desenvolvidas pelos filósofos belgas, no campo da pedagogia, e por Eduardo Coutinho, no campo do cinema documentário.

⁹⁶ Para maiores detalhes ver: KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999.

BONUS

O FIM da partida

Entre as tantas coisas que o desenvolvimento desta tese nos ensinou está o fato de que quanto mais fundo entramos num processo de investigação, mais profundas ficam as possibilidades do investigar. Uma investigação, nesse sentido, jamais é concluída. Ela vai sempre abrir pistas para novas investigações. Trata-se de um processo feito de continuidades e permanências, que não se encerra em sentenças ou em atualizações, mas que convoca, a partir da maturação de certas etapas investigativas, ao acionamento de outras etapas, que nunca cessam. Desse modo, afirmamos: o jogo não tem fim. O termo *fim*, usado no título desta seção para sinalizar o encerramento da escrita da tese, sugere também ideia de finalidade, de propósito da partida. O termo partida, por sua vez, que faz referência direta ao ato do jogo (pedagógico) proposto por este estudo, também pode remeter ao ato da saída (de algum lugar), no sentido de deslocar-se, de colocar-se em *ex-posição* pelo mundo; ou ainda ao ato de começar, de iniciar, dar a partida (em uma caminhada): na caminhada que o desenvolvimento da presente pesquisa nos permitiu fazer; ou que tem início com o fim da escrita desta tese. Nesta última seção, portanto, buscaremos apresentar não somente um texto que coloque um fim na escrita da tese, mas que também apresente algumas aberturas.

Nesta tese, fundamentada principalmente em noções da cartografia e da pedagogia crítica, buscamos investigar aproximações entre documentário e escola por meio do acompanhamento de processos de faturas filmicas vividos por professores e alunos. O principal objetivo desta investigação foi estudar esses processos, a fim de enxergar neles um *plano comum* entre cinema e educação. Nossa crença inicial foi que seria possível pensar o campo Cinema e Educação a partir de um híbrido, ou seja, nem cinema, nem escola, mas os dois em um único movimento; os dois em simultaneidade. A aposta era que nesse *plano comum* estariam situadas uma dimensão cinematográfica da pedagogia e uma dimensão pedagógica do cinema que seriam capazes de revelar uma medida comum entre esses dois domínios, de modo que pudéssemos pensar a interface cinema educação não mais a partir de um ou de outro campo, mas a partir desse híbrido, desse plano comum; e que tanto uma quanto outra dimensão, justamente por estarem situadas num entre-campo, não portariam intencionalidades nem educativas e nem cinematográficas, no sentido da transmissão de saberes prontos, acabados, desses dois domínios. O acompanhamento dos processos foi costurado à ideia da “regra-do-jogo”, um dispositivo pensado para dar visibilidade ao

conjunto de atitudes deliberadamente assumidas por professores e estudantes quando colocam em prática uma atividade pedagógica, seja ela ou não de cinema. A regra do jogo, noção que buscamos desenvolver mais detalhadamente no terceiro capítulo desta tese, é, em síntese, um procedimento de atenção - que no caso particular deste estudo foi acionada para nos fazer enxergar, nas atividades de cinema nas escolas, esse plano comum.

Inicialmente, a ideia de um *plano comum* significava revelar, por um lado, pedagogias imanentes a certos procedimentos do cinema documentário - notadamente aqueles desenvolvidos por Eduardo Coutinho - , de modo que, ao endereçarmos essas pedagogias às escolas, a relação com as matérias de estudo poderiam se tornar menos funcionalizadas, mais afastadas das objetivações e predestinações geralmente requeridas nesses ambientes. Por outro lado, significava revelar também, práticas ou pensamentos do campo da pedagogia, a partir dos quais seria possível falar, nas escolas e pelas escolas, de um trabalho voltado à prática filmica, que não dependesse necessariamente de um *conhecimento-cinematográfico* para a sua execução. Nossa crença era que o próprio campo da pedagogia, com seus saberes e práticas, guardava recursos capazes de dar conta desse tipo de prática, sobretudo considerando o caráter pedagógico intrínseco à própria imagem - e que por isso mesmo não faz dela uma propriedade exclusiva do domínio cinema. Uma vez investigados e revelados esses elementos, teríamos revelado um *plano comum*, fazendo avançar a nossa crença na direção do que seria um *cinema-escola*, algo em simultaneidade, resultante de um plano comum.

Contudo, o que o desenvolvimento da pesquisa fez de imediato foi nos conduzir a um desvio da ideia inicial. Ao entrarmos em contato com as noções da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015; DELEUZE e GUATTARI, 1995), fomos conduzidos a entender esse *comum* não a partir da sua existência como objeto, mas do jogo das regras que tornam possível o seu aparecimento. Assim, o processo da investigação foi colocado sob interrogação a partir do que nos dizia esse referencial. Não se tratava mais de buscar meios para investigar um *plano comum* entre cinema e educação, mas antes saber se de fato esse *plano comum* existia. O plano comum tornou-se assim uma hipótese, e não mais um objeto de estudo. Esse desvio, além de reconfigurar amplamente o olhar da pesquisa, colocou a nossa "hipótese" de trabalho à prova. Seria ela possível? Ou ainda, faria sentido manter uma investigação nesta direção?

Tal referencial nos mostrou ainda, com o avanço nas leituras, que a forma pensada pela pesquisa não buscava propriamente enxergar um plano comum de cinema e educação nos processos acompanhados, mas criar um.

Criar um *plano comum* de atuação para a interface cinema educação não seria de todo uma ideia ruim. Do ponto de vista dos estudos da cartografia, é possível dizer que ao fazer pesquisa faz-se, com isso, existir alguma coisa (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015). Contudo, esse mesmo referencial da cartografia - e sobre o qual não tínhamos dúvidas quanto a sua utilização na pesquisa - mostrou também que a criação de um *plano comum* implicava o risco de este ser assumido pelas escolas como um *modelo*. Sendo que a re-presentação de modelos é declaradamente rejeitada por este referencial. O que podíamos esperar com isso? Mais adiante, com a aproximação que fizemos dos estudos sobre a cognição inventiva, esta rejeição seria ainda mais reforçada. Somava-se a isso a descrição do próprio campo problemático que mobilizou a pesquisa: tomamos como um problema a ser estudado o fato de que boa parte dos filmes produzidos em contexto escolar revelavam um certo envolvimento com a re-presentação de modelos pré-existentes em suas faturas, e que isso impactava diretamente nos processos inventivos dessas práticas. Supomos que essa recorrência a modelos pré-existentes pudesse estar fundamentada exatamente na transmissão de saberes prontos oriundos principalmente do domínio cinematográfico e do domínio pedagógico; e o *plano comum* ajudaria a "resolver" essa problemática.

Aceitamos então o desvio sugerido pelo processo da pesquisa e assumimos a investigação sob a condição de apresentar ao final do estudo a possibilidade de uma hipótese recusada. Entendemos que seria mais honesto com a pesquisa manter essa recalitrância do processo no lugar mesmo em que ela se apresentou, do que reordenar o projeto. Por fim, essa decisão nos animou. Ao mesmo tempo que ela nos afastava de uma objetivação, permitia que se instaurasse entre nós um exercício de abertura e de espera.

Assim, sob tais ajustes e exercitando a atitude de *deixar vir*, afirmamos que foi precisamente durante a realização do doutorado sanduíche na Europa que o nosso pensamento parou e nos comunicou um *choque* - como diria Benjamin (1987). A esta altura dos acontecimentos a pesquisa seguia por meio do acompanhamento de alguns processos de realização de filmes, feitos por professores e alunos, e do visionamento de filmes já produzidos por esses grupos, sempre fazendo anotações intermináveis em nosso caderno de

campo. Acreditávamos que tais anotações ganhariam, em algum momento, algum tipo de sentido ou costura teórica. Nossa atenção seguia, assim, concentrada e aberta - talvez seja possível afirmar isso hoje, ao final da escrita da tese.

Foi nesse contexto que encontramos com os professores Jan Masschelein e Maarten Simons, na Universidade Católica de Leuven, na Bélgica, para acompanharmos o processo da cartografia do bairro Vaartkom. Foi durante o estágio doutoral na KU Leuven que a nossa hipótese, já descartada como possível, voltou a existir como possibilidade: não mais um *plano comum* entre cinema e escola, mas uma territorialidade outra se apresentava como um *plano comum* a partir daquela experiência - um *éthos* ou atitude para lidar com as coisas do mundo. A partir dessa outra territorialidade, tanto o domínio cinema quanto o domínio educação, em simultaneidade, *começaram a falar de novo*.

o desvio do desvio

Com o acompanhamento do processo de trabalho dos professores Jan Masschelein e Maarten Simons, em Leuven, vimos que o exercício de uma pedagogia pobre, acionado durante a realização da cartografia do Vaartkom, não portava métodos propriamente do campo da pedagogia, mas, sim, de uma territorialidade outra, que se refere não um domínio específico, mas antes a uma questão existencial, ao exercício de uma postura em relação ao mundo. Com os professores belgas, o que foi colocado em jogo como regra não era exatamente um elemento da especificidade pedagógica, mas algo que tornava possível, nela, o aparecimento de um *éthos* ou atitude (experimental e atento).

Desse modo, aquilo que inicialmente foi assumido por esta investigação como objeto de estudo e posteriormente foi convertido em uma hipótese possivelmente contestada, voltava a falar a partir de um outro lugar. Em Leuven, a ideia de um *plano comum*, com base no qual seria possível pensar a interface cinema educação, foi retomada. Porém, esse *plano comum* não mais se situava em um híbrido desses dois campos, mas em algo que durante o processo de escrita da tese nomeamos *espaço desterritorializado do éthos*. O *éthos*, nesse caso, é desterritorializado porque não pertence a nenhum domínio específico. São os variados domínios que, nesse caso, buscam acessá-lo, fora do território de suas especificidades, lançando-lhe questões. Isso nos conduziu a tomar as práticas de cinema não mais como dispositivos que portam um *éthos*, o qual havíamos pensado inicialmente em endereçar às

escolas, mas como dispositivos que se abrem a ele - um *éthos* atento e experimental, a partir do qual a assunção de certas posturas educacionais são requeridas. Como visto nos capítulos anteriores, tal acesso se dá por meio de exercícios de atenção - práticas voltadas ao si.

A experiência de Leuven, por um lado, foi fundamental para confirmar parte do que havíamos pensado inicialmente, ou seja, a existência de uma medida comum a partir da qual seria possível pensar a interface Cinema Educação não mais com base nos saberes específicos desses dois domínios. Por outro lado, ela deslocou o centro dessa medida comum para a prática de um *éthos* ou atitude. Em Leuven, algo da nossa crença se desfez, mas a ideia de um *cinema-escola* voltou a falar.

o estudo do *éthos*

A perspectiva de um estudo do *éthos* sempre esteve presente nos propósitos da presente investigação, desde a escrita do projeto. Inicialmente o estudo do *éthos* tinha por objetivo tornar evidente um certo *éthos* da escola, e também do documentário, a fim de refleti-los ante os processos que acompanharíamos junto a professores e alunos, ressaltado retóricas escolares e cinematográficas mais ou menos dominantes, enfim, buscando enxergar as regras do jogo jogado em cada prática. Com o alerta dado pelo referencial teórico da cartografia sobre o risco da invenção de um modelo, tais objetivos também foram reorientados, mas a ideia do estudo do *éthos* não foi descartada. Tendo em vista as variadas portas de entrada no mapa cartografado, o estudo do *éthos* ganhou aparição em outras linhas, indicadas pelo próprio referencial da pesquisa, em contextos tais como da pedagogia pobre (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014; LARROSA, 2017), do cuidado de si (FOUCAULT, 2006); da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015); e das políticas da cognição (KASTRUP; TEDESCO e PASSOS, 2008).

Nesse sentido, o estágio doutoral realizado em Sorbonne, Paris 3, destaca-se como um ponto fundamental no mapa desenhado por esta cartografia. Ele trouxe aprofundamento para o estudo do *éthos*, com noções sobre retórica e persuasão, que ofereceram ferramentas de análise para pensarmos certas retóricas escolares e pensamentos educacionais. Do ponto de vista teórico, o estudo realizado em Paris ressaltou a importância de observar o *éthos* com suspeição, tendo em vista a sua eficácia em relação ao *logos* (os argumentos propriamente ditos). Entender que na tradição retórica o caráter moral vale mais que o dito, foi uma pista

essencial para pensarmos a escola e o que nela se produz não só do ponto de vista da atividade, mas também do pensamento, dos gestos, dos tons; do que é falado e do que é silêncio. O estudo realizado em Paris também reforçou junto à pesquisa uma adesão da *forma-pedagógica* expressa na ideia de escola voltada ao *tempo-livre* e inspirada na escola grega (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, 2017; LARROSA, 2017). Tomando esse tipo de escola em oposição ao formato da escola atual, foi possível colocar em suspeição os múltiplos discursos e retóricas que há séculos procuram "domar" a educação - para usar aqui um termo de Masschelein e Simons (2017) -, transformando o *tempo-livre* (para o estudo) em *tempo-produtivo* (de estudos).

Nessa direção, o estudo que fizemos sobre alguns dos principais pensamentos educacionais, tais como a *escola única*, de Gramsci; a *escola nova*, no âmbito da pedagogia moderna; e a *escola eficaz*, pensada a partir da contemporaneidade, permitiu uma corporificação das formulações feitas pelo campo teórico da retórica nesses pensamentos, de modo que foi possível abordar a retórica não somente como uma arte do convencimento, mas também, e sobretudo, a partir da prevalência dos seus efeitos de articulação sobre cada uma dessas escolas. Ressalta nesse estudo a adesão a retóricas dominantes - que podem ser tomadas como um *éthos* ou atitude - do que é "adequado" dizer sobre as práticas e comportamentos que aí se constituem. A noção de *éthos coletivo*, por exemplo, foi importante para tornar evidente, do ponto de vista prático, a poderosa e consolidada figura da *escola*. Seja na esfera institucional ou familiar, a figura *escola* circula por uma espécie de compartilhamento silencioso da ideia de confiança que lhe é imanente, dando pistas, com isso, sobre os possíveis motivos de haver tanta disputa em torno desse *objeto (de confiança)*, e também do que essa figura pode potencialmente representar no contexto político e social da atualidade - sobretudo em nosso país.

É preciso ressaltar que o estudo sobre os principais pensamentos educacionais foi também uma forma que encontramos para nos aproximarmos mais do campo educação, tendo em vista a ênfase da nossa formação no campo da comunicação social e do cinema. Sentimos-nos mais seguros com essa aproximação, que na tese pode ser vista também como uma espécie de revisão do campo, ainda que restrita. Outro ponto que ressalta nesse estudo se refere ao caráter da promessa da Instrução Pública, que a partir dos estudos de Rancière (2005; 2012a), aproximou definitivamente esta pesquisa dos propósitos voltados à prática de

uma pedagogia pobre e da elaboração de escolas (ou formas-pedagógicas) inspiradas na escola grega. Isso não representa defender um *novo* modelo dominante de pensamento educacional, tampouco representa a busca por uma verdade essencial sobre a ideia de escola, mas, sim, a possibilidade de "respirar" outras retóricas escolares possíveis, sobretudo as que podem acolher as artes da imagem e do som como elementos intrínsecos às ideias de estudo e tempo-livre.

alguns resultados

O material analisado na pesquisa foi obtido a partir de dois procedimentos: a pesquisa de campo e o contato com arquivos de filmes do campo cinema e educação. Na pesquisa de campo, acompanhamos dois processos: a cartografia do Vaartkom, na Bélgica; e a realização do documentário sobre pessoas em situação de rua, feito por estudantes e uma professora de uma escola pública do Rio de Janeiro. Em relação aos arquivos, abordamos um conjunto de cento e noventa e dois filmes produzidos em contexto escolar, inscritos em dois festivais de cinema e vídeo brasileiros, além de um filme resultante do exercício *Minuto Lumière* e três documentários realizados por cineastas brasileiros⁹⁷.

Os dados produzidos mostraram práticas pedagógicas distintas. Excluindo a experiência na Bélgica, cuja prática estava diretamente ligada ao estudo do exercício de uma pedagogia pobre, pode-se dizer que tanto a realização do documentário quanto o conjunto de filmes abordados evidenciaram práticas que transitam ora por retóricas dominantes, voltadas a um certo regime de previsibilidade, e ora por retóricas mais indefinidas, essas que se deixam afetar por seus próprios percursos. Embora distintas, é possível dizer que tais práticas revelam pontos de coincidência que em alguma media remetem ao que estamos chamando de *plano comum*, ou seja, tanto o processo do filme realizado pelo grupo da escola quanto boa parte dos cento e noventa e dois filmes abordados apresentam como dado comum o exercício de um *éthos* ou atitude em relação ao mundo. Contudo, o exercício desse *éthos* é variante, expressando atitudes ora ligadas à prática da atenção (KASTRUP, 2015; MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, 2017; RANCIÈRE, 2005), ora ligadas à reprodução de modelos pré-existentes.

⁹⁷ todo esse material encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWJ9b0n2xTwCdyRjXTmdfMw>.

Considerando o referencial teórico-metodológico adotado, afirmamos que a distinção entre as práticas pedagógicas abordadas situa-se precisamente na forma como cada uma delas se abre, ou tenta se abrir, a esse *éthos*. Nesse sentido, ao sinalizar uma distinção entre os modos como cada prática acessa esse *éthos*, os dados produzidos nos permitem afirmar também que a existência do *plano comum* situa-se no âmbito das práticas (fílmicas) mais abertas ao exercício de um *éthos experimental e atento*, cujo referencial é Masschelein e Simons (2014). Tal elaboração se faz presente nas análises dos filmes "Descobertas" (2017); Gira-luz, Gira-fitas (2018); Minuto Lumière do Fusca Azul (2014); e Filhos da Rua (2019). Também ficou explícito, com base no material abordado, que tal acesso é decisivo para fazer falar, ou para silenciar, certas retóricas escolares e, conseqüentemente, a elaboração de formas-pedagógicas possíveis no campo estudado.

Cabe ressaltar, por um lado, a prevalência da assunção de um *éthos* correspondente a retóricas escolares dominantes, como é o caso dos filmes que se referem ao ProEMI para falar de um tema (do festival) que não fazia vínculos direto com este programa do governo. Isso se revela em boa parte dos filmes do conjunto abordado. Por outro lado, os dados produzidos também revelam uma relação íntima entre os filmes que expressam o exercício de um *éthos experimental e atento*, e a perspectiva da invenção, assumida em nossa pesquisa a partir de estudos voltados à aprendizagem da atenção e políticas da cognição (KASTRUP, 2004b; TEDESCO e PASSOS, 2008). Estes filmes são reconhecidos nesta tese como filmes desenquadrados de uma lógica mais geral, nos quais não se enxerga facilmente nem escola nem cinema, mas o acesso a, ou a busca por, uma territorialidade outra.

Seja ou não por meio de uma escolha consciente, esses filmes parecem colocar em prática uma atitude atencional *concentrada e aberta* (KASTRUP, 2004b), em vez de ensinamentos estéticos (sobre como fazer filmes) ou pregações morais (sobre as intencionalidade do filme). São práticas que buscam se afastar das predestinações, deixando que experiências no presente lhes afetem, efetuando uma espécie de *devir-consciente* (idem). É nesse presente, ou por meio dessa *presença no presente*, que tais práticas de cinema na escola convergem ao *plano comum*, manifesto no exercício de um *éthos experimental e atento*.

Assim, olhando os dados produzidos com a pesquisa, foi possível afirmar o plano comum não só como uma dimensão para a qual convergem ou se abrem certas práticas de

cinema na escola, mas também como uma dimensão a partir da qual é possível elaborar e propor práticas para esse campo, no sentido mesmo de uma aprendizagem. Tendo em vista que no plano comum atua um *éthos experimental e atento*, a aprendizagem da atenção (KASTRUP, 2004b) revela-se nesta tese como o elo a partir do qual não só é possível acessar esse plano comum, mas também exercitar formas de acesso a ele, por meio do treino ou do *cultivo* de atitudes atencionais. O *plano comum* afirma-se, assim, como uma dimensão ao mesmo tempo de convergência e difusão de práticas. Os resultados obtidos mostraram que a partir de um plano comum, ou um *éthos experimental e atento* - que não pertence propriamente nem ao domínio cinema nem ao domínio educação -, é possível elaborar e propor práticas de cinema nas escolas, cujo processo de aprendizagem inclui o exercício de atitudes atentas e voltadas à processos inventivos.

A aprendizagem da atenção baseia-se na noção de cognição como invenção, expondo uma política cognitiva que envolve o conhecer como uma atitude em relação ao mundo e a si mesmo, dando forma a um *éthos*. Os estudos sobre as políticas da cognição afirmam uma distinção entre a cognição concebida como *representação de mundos preexistentes* e aquela que define a cognição como um processo de *invenção de si e do mundo*. Tal formulação não se refere a uma distinção entre dois modelos teóricos, mas entre dois "modos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer" (KASTRUP; TEDESCO e PASSOS, 2008, p. 12). Trata-se antes de uma questão existencial e política, por meio da qual sujeito e mundo co-engendram-se. Tal pensamento nos ajudou a formular, junto ao campo da produção de filmes em escolas, uma perspectiva de aprendizagem que assume o *ato de conhecer* como *ato de criação*, incluindo nesse movimento a experiência da problematização, em vez da solução de problemas.

Nesse sentido, assumimos a *aprendizagem da atenção* como uma importante aposta desta tese, por entender essa noção como um processo capaz de aumentar a força e a potência da atitude atencional requerida tanto pelo o exercício de uma pedagogia pobre quanto pelos procedimentos da prática documentária estudada. A aprendizagem da atenção ressalta a dimensão temporal do processo de conhecimento, reforçando nas práticas pedagógicas - como, por exemplo, as que se voltam à realização de uma investigação e-ducativa -, o caráter das transformações permanentes da atividade de conhecer.

a regra do jogo

Assim, ao acompanharmos os processos acima descritos, desenvolvemos e apresentamos este estudo, na forma de tese, correspondendo aos objetivos apresentados pela pesquisa. Entre crenças e dúvidas, apostas e contradições, objetivos e desvios, defendemos, em síntese, que professoras e professores, no contexto das práticas de cinema nas escolas, são capazes de realizar filmes com suas alunas, e alunos, ou mesmo sozinhas, sem que lhes seja exigido, necessariamente, um *conhecimento-cinematográfico*. Defendemos que professoras e professores não precisam saber cinema para fazer filmes com seus alunos e alunas, necessariamente. É preciso, contudo, para jogar esse jogo, que as regras para ele pensadas sejam expostas. Como dito, em nenhuma medida esta tese faz oposição ao ensino *de cinema* nas escolas - tomado neste estudo como o ensino de um domínio já definido na esfera das artes. Ao contrário, entendemos esta atividade como uma importante prática do campo das artes. Contudo, reafirmamos que, no âmbito da defesa que fazemos, o ensino de cinema deve ficar em suspensão, para que a aposta feita no jogo filmico proposto por esta tese possa ser efetivamente experimentado. Trata-se de uma suspensão temporária, já que, fundamentalmente, a nossa crença é de que estamos, com esta tese, pensando cinema (e educação) - por mais paradoxal que isso possa parecer. Em verdade, estamos pensando educação (*como* cinema). Essa é a tentativa. Amparados pelas perspectivas da *aprendizagem da atenção*, e dos processos da *cognição inventiva*, combinando isso a protocolos rigorosos e a uma *limitação de meios auto-exercida* (ou uma certa pobreza, conforme escrevem Jan Masschelein e Maarten Simons), tendo em vista ainda uma *linha de aposta documental* (chave-de-acesso entre escola e mundo), por meio da qual imagens são obtidas em tensão com o real, ou atravessadas por ele, reordenadas por ele; apostamos que, sim, é possível exercitar um *éthos experimental e atento* e, de forma tentativa, sempre tentativa - porque nunca definitiva -, uma professora pode fazer filmes com seus alunos sem ter aprendido cinema: "*pode-se ensinar o que se ignora*" (RANCIERE, 2005, p. 185). Sob um certo ponto de vista, é possível dizer que todo mundo sabe algum cinema. Mais que isso, acreditamos que sabe-se demais cinema. Por isso é preciso antes suspendê-lo, para que se possa esquecê-lo, ainda que temporariamente, de maneira que outros cinemas apareçam. Suspende temporariamente o cinema trata-se de uma urgência quando o assunto é escola. Por que retirar da escola a possibilidade de alunos e alunas experimentarem o contato com a imagem em movimento

como esta fosse a *primeira vez*? Por que em vez disso praticar com crianças e adultos um saber já estabelecido? Pensar a produção de imagem (e som) na escola trata-se antes de uma responsabilidade. Sob que regras esse jogo pode efetivamente se dar? Sob qual *forma-pedagógica* essa atividade pode efetivamente se construir? Sabemos que o percurso atravessado por esta pesquisa nos levou muito menos a respostas conclusivas que a identificação de novos questionamentos e reflexões. Entretanto, colocar o cinema em suspensão para exercitar práticas filmicas nas escolas nos parece um gesto decisivo. Ao convidarmos o cinema para entrar na escola, ele, o cinema, também precisa se converter em *estudante/aluno de escola* e, para isso, ele precisa ser apartado de seu uso normal - colocar em suspensão suas relações com a sociedade, com o mercado, e com a sua família, tudo aquilo que lhe é familiar. Em suspensão, e somente em suspensão, o cinema pode falar de novo. Esse parece ser o ponto. A escola é o lugar onde o cinema pode começar a falar novamente. E para que isso aconteça, é preciso colocá-lo em suspensão, para fazer falar outras experiências com a imagem. Para que se inaugurem *novas experiências decisivas*, conforme propõe Bergala (2008). E, na escola, quem vai efetivamente poder jogar esse jogo, como regra, é a professora (com seus alunos e alunas). E também o professor, se assim ele desejar.

Lista de FILMES

Filhos da Rua (2019)

Descobertas (2017)

Gira-luz, Gira-fitas (2018)

Minuto Lumière do Fusca Azul (2014)

Jardim Nova Bahia (1971)

O prisioneiro da Grade de Ferro (2003)

Morro da Conceição (2005)

Referência dos TRABALHOS mencionados na revisão bibliográfica

teses

ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade de. "...Gravando!!!": o cinema documentário no centenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual. Tese. Universidade Federal da Bahia - UFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

BARBOSA, Cristiano. O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017.

CATELLI, Rosana Elisa. Dos 'naturais' ao documentário : o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 1930. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. UNICAMP, SP. 2007.

BARBOSA, Cristiano. O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017.

RODRIGUES, Cristiano José. Cinema documentário na formação de professores. Tese. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, 2015

dissertações

BRITO, Daniel Azevedo de. A produção de vídeos como estratégia pedagógica no ensino de biologia. Dissertação. Universidade Federal do Ceará - UFC. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA), 2010.

CAVALCANTE, Elisângela Caldas Braga. Cinema na cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional. Dissertação. Universidade Federal de Brasília - UNB. 2011.

JESUS, Rosane de. Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

ROSA, Débora Tatiane Costa. Documentário: uma proposta que contempla o letramento e a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1o no do ciclo de alfabetização. Dissertação. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, RS. 2017.

RESENDE, Rodrigo de Castro. Documentários em sala de aula: Tancredo, a Travessia. Dissertação. Universidade Nacional de Brasília. 2014.

RODRIGUES, Tamine Cauchioli. Memória educativa e sentidos de aprendizagem na 1ª Etapa do ensino fundamental: a construção de um documentário. Dissertação. Universidade Nacional de Brasília - UNB. DF, 2016.

Artigos

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, 2010.

MARCELLO, Fabiana; RIPOLL, Daniela. A educação ambiental pelas lentes do cinema documentário. *Ciênc. Educ.* Bauru, v.22, n.4, p.1045-1062, 2016.

SCARELI, Giovana. Construção filmica e educação: um olhar para o filme Santo Forte de Eduardo Coutinho. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 103-123, nov. 2010. ISSN 1676-2592.

MARCELLO, Fabiana. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema documentário. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 129-149, Dec. 2010.

REFERÊNCIAS completas

ALVARENGA, Clarisse. *Da cena do contato ao inacabamento da história: os últimos isolados (1967 – 1999), Corumbiara (1986 – 2009) e os Arara (1980)*. Salvador, Edufba, 2017.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de éthos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do éthos*. 2. ed. São Paulo: sContexto, 2011.

AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours*. Deuxième édition. Paris: Armand Colin, 2006.

AUHLIN, A. *Éthos et expérience du discours : quelques remarques*. In : Wauthion M. et A. C. Simon (éds) (2000), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, Louvain, Peeters "BCILL", 77-95.

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2ª edição, revista. Revisão do texto: Levi Condinho. Rio de Janeiro: Editora Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BARBOSA, Cristiano. *O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros entre cinema e escola*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia . Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.*

BELLONI, M.; SUBTIL, M. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, M. (Org.) *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 42-73.

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. In: *Obras Escolhidas - Magia e técnica, arte e política*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 222-234.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Edição e tradução João Barrento. 1. ed, 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: CINEADLISE-FE/ UFRJ, 2008.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação popular na América latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) Educação Popular: Utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BUCHANAN, Ian. *Schizoanalysis and the Pedagogy of Oppressed*. In: CARLIN, Matthew; WALLIN, Jason J. (Orgs.). Deleuze & Guattari, politics and education: for a people-yet-to-come. New York: Bloomsbury, 2014, p. 1–14.
- CATELLI, Regina. E. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. *Educação & Sociedade* 31.111 (2010): 605-624.
- CAVALHEIRO, C. B.; TEIVE, G. M. G. Movimento Escolanovista: três olhares. XVI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Paraná, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 2175-21787.
- CESAR, Amaranta. *Literatura não é Documento*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.
- CONCÍLIO, V.; KOUDELA., I. Protocolos e a Pedagogia do Teatro – da tradução dos protocolos de estudantes sobre *Aquele que diz sim* aos protocolos do “trabalho alegre”. *Urdimento*, Florianópolis, v.1, n.34, p. 246-255, mar./abr. 2019
- COMOLLI, J. *Ver e poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Seleção e org. César Guimarães e Ruben Caixeta. Trad. Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- COUTINHO, Eduardo. In: FIGUEIROA, Alexandre; BEZERRA, Claudia; FECHINE, Yvana. “O documentário como encontro: entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho”. *Revista Galáxia*, PUC-SP, número 6, outubro de 2003, pp.213-229.
- CRARY, Jonathan. *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DANEY, Serge. *A rampa. Cahiers du cinéma, 1970 - 1982*. Tradução de Marcelo Rezende. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- DA-RIN, Silvio. *Espelho partido. Tradição e transformando do documentário*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- _____. *Espelho partido. Tradição e transformando do documentário*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 1995
- DELEUZE, Gilles. *Montagem*. In: “*Cinema, a imagem-movimento*”. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, F. *Perceptos, afectos e conceito*. In: ____ *O que é a filosofia?* 2a. Ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1; Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Palestra realizada em Paris em 1987, transcrita e publicada no jornal Folha de São Paulo, em 27 de junho de 1999. *Caderno Mais!*, 1999. p. 4-5.
- DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. p. 103-147.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. “Imagem-montagem ou imagem-mentira”. In: *Imagens apesar de tudo*. KKYM: Lisboa, 2012.

- DI GIORGI, Cristiano. *Escola nova*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- DUSSEL, Inés.; CARUSO, Marcelo. A crítica “escolanovista”: outra forma do biopoder. In: *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003
- DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.
- ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, E. (org.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade* – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2; o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade, 3 : o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Les Techniques de soi. Dits et Écrits*. Tradução Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813,
- FOUCAULT, Michel. Aula de 6 de janeiro de 1982. In: *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 3 de fevereiro de 1982. In: *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7a ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 1 de Fevereiro de 1978. In: *___Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996
- FREIRE, Paulo. *A alfabetização em televisão*. In: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000
- FRESQUET, Adriana. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman* – UFRJ GT-16: Educação e Comunicação, ANPED 2008.
- FRESQUET, Adriana. *O cinema como arte na escola: Um diálogo com a hipótese de Alain Bergala*. In: FRESQUET, A. *et al.* *Currículo de cinema para escolas de educação básica*. 1. ed. Rio de Janeiro: CINEAD/LECAV, 2013b. v1. 103 p.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia: diálogo e conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva: 14(2), 2000.
- GALINARI, Melliandro. *A interação retórico-discursiva e suas múltiplas variáveis*. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 161-188, jul./dez. 2009

- GALINARI, Melliandro Mendes. Sobre éthos e AD: tour teórico, críticas, terminologias. DELTA, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-68, 2012.
- GODARD, Jean-Luc. *Godard on Godard: Critical Writings by Jean-Luc Godard*, Eds. Jean Narboni and Tom Milne. New York: Da Capo Press, 1972.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2. trad. Carlos Nelson Coutinho. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. Socialismo e cultura. In: MONASTA, A. Gramsci. Trad: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010
- GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? in: MONASTA, A. Gramsci. Trad: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.
- JESUS, Rosane de. Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.
- HAMELINE, D. Édouard Claparède / Daniel Hameline; Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias (Org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, A. (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004a. p. 80-90.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez. 2004b.
- KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. Políticas da cognição. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade* – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* - Porto Alegre: Sulina, 2015.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La conversation*. Paris: Seuil, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*, tome III, Paris, A. Colin, 1994.
- KOHAN, Walter. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, J. *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532p.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, 21, 29-36, 2001.

- LEANDRO, Anita. Posfácio - Uma questão de ponto de vista. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.5, n. 10, jul/dez 2010.
- LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. 205p.
- LINS, Consuelo. O filme-dispositivo no documentário brasileiro contemporâneo. In: Roberto Moreira S. Cruz. (Org.). *Sobre fazer documentários*. São Paulo: Itáu Cultural, 2007, v. , p. 44-51.
- LINS, Consuelo. *Cao Guimarães: arte documentário ficção*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.
- LINS, Consuelo; MESQUITA, Claudia. *Filmar o real. Sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do éthos. Tradução de Luciana Salgado. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). *Éthos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *L'Analyse du Discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad: Rosa dos Anjos de Oliveira e Paolo Novela. 3a Ed. _ São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCELLO, Fabiana. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema documentário. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 129-149, Dec. 2010 .
- MARCELLO, Fabiana; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 157-175, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan. *Turning a city into a milieu of study: university pedagogy as "Frontline"*. Educational Theory Volume 69 Number 2 2019 © 2019 Board of Trustees University of Illinois.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Coleção: Experiência e Sentido.
- MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. *A democracia, a pedagogia, a escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.
- MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. 1ed.: Cultura Acadêmica, 2010, v. , p. 63-82.
- MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia Narrativa. In: *Compós*, 2005, Niterói. XVIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2005.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema. Educação, política e mafuá*. 1a ed. - Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.) *As organizações escolares em análise*. 2a ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, F. O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia? *Filosofia e Educação – ISSN 1984-9605 – Volume 4, Número 2 Outubro de 2012 – Março de 2013*.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.*

- PEREIRA, Geraldo. O Festival de vídeos EMdiálogo: imagens para uma pedagogia das igualdades. In: RAMOS, Nara; TOMAZETTI, Elisete; SALVA, Sueli. (Org.) *Juventudes em Diálogo*. 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2017, v.1, p. 33-46.
- PIPANO, Isaac. Isso que não se vê pistas para uma pedagogia das imagens. (tese). Universidade Federal Fluminense, 2019.
- PUIGGRÓS, Adriana. História y prospectiva de la educación popular latino-americana. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Org.) *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.
- RAMÍREZ, Francisco. *Comment: towards a global anthropology of the world?* In K.M. Anderson-Levitt (Ed.) *Local Meanings, Global Schooling: anthropology and world culture theory*. New York: Palgrave MacMillan, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. O Mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle – 2ª ed. – 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. A frase, a imagem, a história. In: O destino das imagens. Trad. Mônica Costa Netto; org: Tadeu Capistrano. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: O espectador emancipado. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.
- REBOUL, Olivier. Introdução à retórica. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- REZENDE, Luiz; STRUCHINER, Miriam. Uma Proposta Pedagógica para Produção e Utilização de Materiais Audiovisuais no Ensino de Ciências: análise de um vídeo sobre entomologia. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.1, p.45-66, mar. 2009.
- REZENDE, Luiz. Microfísica do documentário: ensaio sobre criação e ontologia do documentário. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013.
- ROLNIK, Sueli. Cartografia sentimental. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações - 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011
- SCARELI, Giovana. Construção filmica e educação: um olhar para o filme Santo Forte de Eduardo Coutinho. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 103-123, nov. 2010. ISSN 1676-2592.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Deise Rosalio. Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político- pedagógico de Antonio Gramsci. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010
- SILVA, M. R.; JAKIMIUI, V.C.L. Políticas curriculares para o Ensino Médio: o Programa Ensino Médio Inovador. In: RAMOS, N. V.; TOMAZETTI, E. M.; SALVA, S. (org.) *Juventudes em Diálogo*. 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2017, v.1, p. 33-46.
- SOULEZ, Guillaume. Éthos, énonciation, média. Sémiotique de l'éthos. Recherches en communication, v. 18, p. 175-198, 2002.
- SOULEZ, Guillaume. Retour à l'envoyeur. Public, documentaires et format. In: SOULEZ, G; KITSOPANIDOU, K. (Dir.). Le levain des médias. Formem format, média. Paris, MEI (Médiation et information), n. 39, 2015.

- TOLEDO, Moira. Educação Audiovisual Popular no Brasil - Panorama, 1990 2009. (Tese).
Universidade de São Paulo. Programa de Estudo dos Meios e da Produção
Midiática da Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2010.
- XAVIER, Ismail. O olhar e a cena. Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São
Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- XAVIER, Ismail. Indagações em torno de Eduardo Coutinho e seu diálogo com a tradição moderna.
Comunicação e Informação, V 7, n° 2: p. 180 -187. - jul./dez. 2004.
- XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail
Xavier. Educação & Realidade (Dossiê cinema e educação), Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.13-20,
jan./jun. 2008.