



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

WOLNEY HELENO DE MATOS

CINEMA E FILOSOFIA NA ESCOLA:
emergindo heterotopias

Londrina
2020

WOLNEY HELENO DE MATOS

CINEMA E FILOSOFIA NA ESCOLA:

emergindo heterotopias

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M433c Matos, Wolney Heleno de.
Cinema e Filosofia na escola : emergindo heterotopias / Wolney Heleno de Matos. - Londrina, 2020.
141 f.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.
Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Cinema - Tese. 2. Filosofia - Tese. 3. Escola - Tese. 4. Cuidado de si - Tese. I. Figueiredo Salvi, Rosana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

CDU 37


WOLNEY HELENO DE MATOS

CINEMA E FILOSOFIA NA ESCOLA:

emergindo heterotopias

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. André Luiz dos Santos
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Prof^a. Dr^a. Claudia Ximenez Alves
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Débora Ferreira da Silva
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Prof. Dr. Marcos Rodrigues da Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 05 de março de 2020.

Dedico este trabalho a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido alcançar mais uma experiência nessa minha existência.

A minha companheira Marcela e a meus filhos, Clarice e Lorenzo, por estarem sempre presentes e compreensivos em minha caminhada e porque cada um a seu modo contribuiu para finalização desse trabalho.

Aos meus pais e minha avó Divina Gomides que empreenderam esforços e sofreram privações para garantir minha formação acadêmica. Agradeço também a dona Luzeni, minha sogra, pelo incondicional auxílio no zelo com as crianças nesse tempo de repetidas ausências.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi, pela acolhida e direcionamento, sobretudo pela paciência e afeto demonstrados em todos os instantes dessa caminhada, em especial no momento de maior dificuldade.

Aos membros da banca avaliadora pela dedicação de seu tempo e ânimo para avaliar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina pelos conhecimentos compartilhados na vivência das disciplinas ministradas.

Aos coordenadores e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás pela oportunidade de cursar uma disciplina no programa.

Aos colegas do GEMPEA – Grupo de Estudo Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem pela troca de experiências durante encontros e eventos organizados.

As colegas de turma, Fabiana Gomes e Laudelina Braga, que compartilharam das dificuldades de se alcançar esse objetivo.

A terapeuta e amiga Denise Kramer por contribuir com o restabelecimento de minha saúde e reequilíbrio de minhas energias para continuar essa empreitada.

Aos estudantes que comparecem as sessões cinematográficas e dialogaram sobre os filmes exibidos.

Gostaria de agradecer todas as pessoas que não tenham sido nominalmente lembradas, mas que de alguma forma contribuíram para a realização

deste trabalho.

“[...] Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos”.

O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry

MATOS, Wolney Heleno de. **Cinema e Filosofia na escola: emergindo heterotopias**. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é articular cinema e filosofia na escola para alcançar novas sínteses, como uma linha de fuga a partir da qual suspeitamos ser possível emergirem sujeitos experimentais. Nossa tese é de que a articulação entre cinema e filosofia na escola possa promover um espaço-tempo outro, heterotópico, justaposto ao modelo de educação propedêutico, capaz de suscitar acontecimentos, mesmo que temporais e fragmentados, profícuos para o exercício de uma certa forma de cuidado de si. Ao articularmos cinema e filosofia na escola, não propomos substituir o modelo atual de educação. Nosso objetivo é a realização de um trabalho que corra à margem, uma brecha para a transgressão da educação institucionalizada, uma ruptura que permita a emergência de outros pensamentos, saberes, fazeres. Propomos, enfim, a criação, na escola, de um espaço-tempo que torne possível a criação de si mesmo numa relação mais intensa com o mundo e com os outros. São, portanto, possibilidades de criação de conhecimento para além do currículo, de saberes que permitam agir nas contingências da vida cotidiana. Nossa proposta consiste em fazer o cinema habitar a escola, não enquanto uma ferramenta de apoio ao ensino, mas como obra de arte. Nesse intuito, organizamos, no Cineclube Méliès, sessões cinematográficas periódicas sempre acompanhadas de rodas de conversa após a exibição das películas. O diálogo entre os presentes, utilizado no trabalho, foi gravado em áudio. Posteriormente, com auxílio metodológico de conceitos filosóficos, realizamos uma análise cujo objetivo foi iluminar a potência dos filmes na constituição de seus espectadores enquanto sujeitos. Trata-se de uma forma de cuidado de si, proporcionado por esta articulação entre cinema, educação e filosofia. Michel Foucault e Alain Badiou são os filósofos que diretamente têm nos oferecido conceitos para operarmos nossos deslocamentos. Os resultados têm confirmado nossa tese inicial e permitido explicitarmos como podem ser frutíferas, no contexto escolar, a prática cultural do cinema e as ferramentas conceituais da filosofia, quando abordadas na perspectiva proposta por esta pesquisa.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Filosofia. Cuidado de si. Heterotopia.

MATOS, Wolney Heleno de. **Cinema and philosophy at school: emerging heterotopies**. 2020. 141 p. Thesis (PhD in Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This thesis aims to articulate cinema and philosophy at school in order to achieve new syntheses, as a line of escape from which we suspect it is possible to emerge experimental subjects. We defend that the articulation between cinema and philosophy at school can promote a different and heterotopic space-time, juxtaposed to the propaedeutic education model. Moreover, this articulation is capable of raising events, even if temporary and fragmented, useful for the exercise of a certain form of self-care. When articulating Cinema and Philosophy at school, we do not propose to replace the current model of education. Our goal is to carry out a work that runs on the margins, a breach for the transgression of institutionalized education, a rupture that allows the emergence of other thoughts, knowledges, and actions. Finally, we propose the creation, at school, of a space-time that makes it possible to create oneself in a more intense relationship with the world and with others. They are, therefore, possibilities for creating cognition beyond the curriculum; knowledges that permits action in the contingencies of everyday life. Our proposal is to make cinema inhabit the school, not as a tool to support teaching, but as a work of art. For this purpose, we organize periodic cinematographic sessions at the Cineclube Méliès, always accompanied by conversation circles after the films are shown. The dialogues between the public of the film club was recorded on audio. Subsequently, with the methodological assistance of philosophical concepts, we carried out an analysis whose objective was to gauge the power of films in the constitution of their viewers as subjects. It is a form of self-care, provided by this articulation between cinema, education and philosophy. Michel Foucault and Alain Badiou are the philosophers who have directly offered us concepts for operating our displacements. The results have confirmed our initial thesis and allowed us to explain how the cultural practice of cinema and the conceptual tools of philosophy can be fruitful, in the school context, when approached in the perspective proposed by this research.

Keywords: Cinema. Education. Philosophy. Self-care. Heterotopy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| a.C. | antes de Cristo |
| d.C. | depois de Cristo |
| EBTT | Educação Básica, Técnica e Tecnológica |
| HIV | Human Immunodeficiency Virus (Vírus da Imunodeficiência Humana) |
| IFG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| SAG | Screen Actors Guild (Associação dos Atores de Cinema) |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| REMINISCÊNCIAS | 14 |
| INTRODUÇÃO | 21 |
| PAPER 1 – CUIDADO DE SI: O CONCEITO EM FOUCAULT E SEU POTENCIAL USO COMO FERRAMENTA EM ESTUDOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO | 28 |
| 1.1 Introdução | 28 |
| 1.2 O cuidado de si no contexto do Platonismo | 34 |
| 1.3 O cuidado de si no período helenístico e romano | 40 |
| 1.4 Caminhos que se abrem: considerações provisórias | 48 |
| PAPER 2 – PRECIOSA: A SÍNTESE DE UMA MULHER INFAME | 55 |
| 2.1 O plano de conjunto | 55 |
| 2.2 Cinema e Filosofia | 57 |
| 2.3 A infâmia se converte em preciosidade | 61 |
| 2.4 O Cinema na escola: um exercício para o cuidado de si | 65 |
| 2.5 Considerações | 73 |
| PAPER 3 – FILMES, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: HETEROTOPIAS QUE EMERGEM | 79 |
| 3.1 O conceito de heterotopia: o estranhamento do olhar | 79 |
| 3.2 A natureza heterotópica da Filosofia | 84 |
| 3.3 O poder e a educação: resistências | 89 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| APÊNDICES | 109 |
| APÊNDICE A – Transcrição roda de conversa filme “Preciosa: uma história de esperança”..... | 110 |
| ANEXOS | 125 |
| ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | 126 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 131 |
| ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis por menores de 18 anos) | 136 |

REMINISCÊNCIAS

Sempre tive muita dificuldade em começar as coisas pelo início, então vou fazer o de costume aqui também, começar pelo fim, ou melhor, pelo estado atual das coisas, já que o fim ainda não chegou e espero que demore bastante para me encontrar com ele.

Hoje sou o pai da Clarice e do Lorenzo, ela com seis anos e ele com cinco meses. Compartilho minha vida também com Marcela, companheira junto de quem caminho desde o fim da graduação.

Nasci e me criei em Uruaçu, cidade ao norte do estado de Goiás, localizada às margens da rodovia BR-153, estrada que liga o norte ao sul do Brasil por via terrestre. Costumo dizer que vivo aqui no “coração” do Brasil, se for possível uma analogia destas. Fica bem “perto” de Brasília, nossa capital federal, e estamos mais próximos dela do que de Goiânia, capital do estado de Goiás.

Talvez estes detalhes de posicionamento geográfico não façam muito sentido para os não nativos destas terras, mas para os daqui são bastante significativos, pois nossa região é pobre, em vários aspectos além do econômico, e extremamente dependente de vários serviços disponíveis apenas na capital ou em sua região metropolitana. É frequente, por exemplo, para consultar especialidades médicas, os habitantes dessas cercanias percorrerem no mínimo seiscentos quilômetros, considerando-se a ida e a volta de Goiânia.

Desde o ano de 2011, trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – *Campus* Uruaçu, ocupando a função de professor de biologia na educação básica, técnica e tecnológica (EBTT). Retornei para minha cidade de origem no final do ano de 2006, quando concluí o mestrado em Geografia na Universidade Estadual de Londrina – UEL, em Londrina, no Paraná. Portanto, vivi por trinta meses nas terras roxas do Paraná e trago boas lembranças do lugar e desse período.

Antes de aportar em Londrina, vivi por quatro anos no estado vizinho, na cidade de Assis, em São Paulo. Ali, cursei graduação em Ciências Biológicas na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Foi um período, em sua fase inicial, bastante conturbado, mas o tempo foi passando e as coisas melhorando. O primeiro ano foi o mais difícil, visto que era um garoto de dezessete anos de idade que acabava de sair de seu estado de origem para morar em uma

cidade localizada a mais de mil quilômetros de distância da família. Não tinha familiares em Assis, tampouco amigos. Eram todos e tudo muito estranhos à minha realidade concreta vivenciada até ali. O clima, a arquitetura das casas, a comida, o jeito de falar, as feições físicas das pessoas, tudo naquele lugar era muito diferente da minha curta experiência de vida.

Este foi o primeiro encontro com a diferença, perceptível do ponto de vista da minha existência. Causou-me espanto, incômodo, foi de fato um choque e só pôde ter seus efeitos atenuados no decorrer de praticamente um ano. Para muitos, isso pode parecer estranho ou sem importância nenhuma, mas, como vivemos em um país com proporções continentais e multiétnico, cada região tem suas singularidades. Obviamente, hoje, meu trato com as diferenças é outro, entretanto, naquela época eu era um garoto que acabava de sair da casa dos pais para um mundo um pouco distante e diferente de suas origens. Retornarei a isso mais adiante. Como cheguei a Assis? Pelo desejo de estudar em uma das três universidades estaduais públicas de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP), tidas, no meu imaginário da época, como as melhores escolas de nível superior do país.

Cursei o ensino médio em Goiânia, pois era costume em Uruaçu, quando se desfrutava de uma boa condição financeira, enviar seus filhos para estudar na capital, um traço cultural desde o Brasil Imperial e presente até final do século XX. Isso não quer dizer que hoje não aconteça mais por estas paragens, mas não mais com a mesma pompa de antes, pois agora uma parcela maior da população consegue oferecer essa oportunidade aos filhos.

Preciso fazer uns parêntesis, minha família não era propriamente abastada para manter meus estudos na capital; isso só foi possível graças ao esforço de minha mãe e minha avó, pelas quais sou eternamente grato por ter chegado até onde me encontro do ponto de vista profissional. Minha avó, com sua aposentadoria de salário mínimo, e minha mãe, com seu trabalho como vendedora, conseguiram, por meio de seus poucos recursos, prover meus estudos em Goiânia. Apesar destas dificuldades, tenho plena consciência de que sempre fui um privilegiado.

Mesmo tendo passado três anos em Goiânia, morando fora da casa de meus pais, não tive muitas experiências que pudessem alargar minha percepção de mundo. Acabei morando com minha avó e basicamente vivia entre os afazeres escolares e os de casa. Também não era de muitos amigos e não frequentava outros lugares a não ser a escola. Guardo uma lembrança bastante significativa desse

período. Um colega no colégio gostava muito de ouvir bandas de rock. Um dia, disse a ele que não conhecia nenhuma, que nunca havia escutado aquele tipo de música. No dia seguinte, ele apareceu na sala de aula com um CD da banda *Aerosmith*, disse-me para levar para casa e escutar para ver o que achava. Experimentei, pela primeira vez na vida, um estilo musical diferente do de costume. No meu círculo de convívio social e familiar, eu basicamente ouvia as tradicionais modas de viola das duplas sertanejas. Trago na lembrança os discos de vinil que meu pai colocava para tocar na vitrola. Até hoje ele continua ouvindo essas canções, agora por meio do *smartphone* via *YouTube*. Os discos de vinil e a vitrola ficaram perdidos no tempo e na memória.

Estudei e concluí o ensino fundamental na minha cidade natal. As lembranças deste período são menores, mais esparsas. Recordo das aulas de educação física, basicamente aulas de futsal. Na hora do recreio, corríamos freneticamente pelo pátio da escola. Ainda mantenho contato com alguns colegas e professores aqui na cidade. É este o breve resumo de minha trajetória de formação escolar.

Escarafunchando por esse caleidoscópio que é a memória, percebo as épocas de graduação e mestrado como as mais significativas de minha formação acadêmica. Ampliei bastante minha visão de mundo neste período, por isso o considero como significativo no transcorrer da minha formação. Com os colegas de república e da graduação, conheci várias outras bandas de rock nacional e internacional, o jazz, o *blues*, a música popular brasileira, como a bossa nova, o samba tradicional e movimentos como a Tropicália.

Nesse contexto, frequentei o teatro pela primeira vez, assisti a diversas peças tanto no *campus* da universidade quanto no teatro municipal da cidade. Foi este também o tempo do cinema. Aos dezoito anos, entrei pela primeira vez em uma sala de projeção cinematográfica. Em Assis, eram três as opções, cada qual com suas singularidades, mas todas com a mesma potência: a da arte do cinema. Assisti a filmes no auditório da faculdade, no cinema do shopping e também no cinema municipal. Até esse momento, o Cinema fazia parte da minha vida como faz parte da vida da maioria da população brasileira, isto é, assistia a filmes pela televisão aberta, dessa forma, o que eu conhecia era basicamente o cinema comercial hollywoodiano. O cinema municipal e os filmes exibidos na faculdade ampliaram meu horizonte cinematográfico e assim fui seduzido por essa forma de arte.

Não posso deixar de mencionar a influência que sofri das sessões cinematográficas que aconteciam aos sábados, no turno vespertino, na sede da Associação Médica de Londrina. Um pequeno auditório localizado no calçadão do centro comercial da cidade, próximo à concha acústica, era o local de exposições de filmes clássicos do cinema internacional. Os finais das sessões eram sempre acompanhados de uma breve exposição e de um debate sobre o filme. A curadoria destas mostras ficava a cargo de uma médica já aposentada de seu ofício. Não recordo seu nome, mas trago na lembrança sua presença marcante na organização de todas as sessões. Ela caminhava pelo pequeno auditório sempre buscando apoio em uma bengala, zelando com primazia pela qualidade do som e das imagens projetadas na parede de fundo branco.

Neste enredo emerge minha afinidade com o cinema, a qual persiste até hoje. Aliás, ele tem sido meu objeto de desejo nos últimos tempos. Tenho um forte e apaixonado desejo de estar próximo do cinema, de poder compartilhar as grandes obras produzidas por figuras icônicas da sétima arte, e por isso, encontrei nele o propósito para os estudos realizados nesta tese.

Consegui, como que por um instinto de sobrevivência, fazer da diferença meu grande apoio para superar aquele sentimento negativo de estranhamento de quando comecei a faculdade. O estranhamento não é sempre negativo. No entanto, o estranhamento relatado anteriormente era um sentimento de negação daquela realidade vivida, devido à brusca mudança em minha trajetória. Felizmente, deixei de me afastar e acabei por me aproximar, para olhar mais de perto e tentar entender do que aquilo se tratava. Fiz, então, da diferença minha grande aliada – talvez ela tenha me permitido superar aquela jornada. Penso que pude transformar-me a mim mesmo quando me permiti o contato com outras formas de pensamento, com outras vivências, outras realidades, até então impensáveis no meu contexto de garoto vindo das cercanias do coração do Brasil.

Mas como o cinema faz parte da minha vida hoje? Como cheguei ao cinema como temática da tese?

Façamos, então, um novo percurso. Sempre estive, na maior parte do meu caminho, em busca de uma biologia outra. Nunca compreendi, até então, minha dificuldade de relação com esta biologia conhecida pela maioria de nós, a qual tenta compreender os processos biológicos que fazem funcionar os organismos vivos, a fundação e manutenção da própria vida neste planeta. Esta biologia me fascina, seria

leviano de minha parte negar isso – em especial aquela dos estudos de botânica, ecologia, origem e evolução da vida – mas, também, não seria honesto de minha parte negar minha repulsa por laboratórios durante minha trajetória acadêmica, em especial daqueles exigentes, para seu ingresso e permanência, de uma assepsia corpórea e mental. Causa-me calafrios um laboratório de microbiologia, onde todos os procedimentos técnicos devem ser estritamente observados, onde métodos e boas práticas experimentais são o cerne para um trabalho de qualidade, sob a pena de, quando não rigorosamente respeitados, ter todo o esforço se tornado em vão.

Enquanto professor da disciplina no IFG, fui me sentindo angustiado em sala de aula, porque sempre houve o desejo de vivenciar com os estudantes outros contextos de aprendizagem, para além do conteúdo programático da biologia. Desejava poder experimentar outras possibilidades de debates sobre a vida, não aquela inerente aos processos biológicos, mas aquela vida que pulsa nas ruas, no cotidiano das pessoas, nas relações consigo mesmo e com o mundo. Minha atração era por esta vida mundana, em que nada é permanente ou definitivo. A vontade era de poder discutir com os estudantes estas outras contingências da vida.

Entretanto, sempre me sentia interdito pela outra biologia; essa era minha maior dificuldade. Aquela biologia da matriz curricular me fazia de refém, eu não conseguia escapar. Em 2014, surgiu a ideia, em conjunto com professores de arte e filosofia, de um trabalho coletivo envolvendo o cinema. Iniciamos a exibição de filmes no auditório do *campus*, os quais tratavam de temáticas diversas, sempre acompanhados de debates após o término de cada sessão. Com o passar do tempo, ambos os colegas de trabalho solicitaram remoção para outras cidades e eu acabei por dar sequência ao projeto sozinho. Por todo esse período, exceto em 2019 (em que estive de licença para capacitação), ocorreram mostras regulares de cinema com produções nacionais e internacionais no IFG – *Campus Uruaçu*.

Nesse espaço, me senti mais à vontade com os estudantes. Agora, livre dos grilhões da matriz curricular, pude discutir com eles temáticas variadas que, de uma forma ou de outra, mantinham uma relação direta com a vida – não a vida enquanto um programa biológico decifrado pelas ciências naturais, mas a vida enquanto possibilidade concreta da existência nas suas mais diversas inconstâncias e transformações.

Este trabalho nasceu inspirado nestas experiências com o cinema. Ao longo da tese, pretendo esclarecer bases empregadas para sustentar a elaboração

desta pesquisa e quais as principais vivências nestes momentos de debates com os estudantes. Saliento que minha inspiração para o trabalho com o cinema vem de minha relação anterior com a sétima arte, aquela descrita quando dos meus tempos de estudante de graduação e mestrado. Carrego comigo a provocação incessante da potência criativa e formativa do cinema e, motivado por ela, acabei me dispondo a seguir esse instinto inquietante que sempre atormentou meu coração enquanto professor de biologia.

Nesta tese, o exercício do cinema na escola sempre foi o de experimentar uma outra possibilidade de constituição dos sujeitos, uma atividade totalmente livre e descomprometida do *currículum*, das regras, do jogo formador tecnicista, uma alternativa de enriquecimento do olhar, de sentir outros mundos, de se incomodar com a natureza de pensamentos diferentes dos nossos, de causar algum tipo de desconforto no olhar, na mente, nos sentimentos, enfim, uma oportunidade de encontro com a diferença. Estas foram minhas principais motivações para trazer o cinema para dentro da escola onde trabalho diariamente.

Na análise sintética dessa minha curta trajetória de vida, hoje consigo me perceber como um sujeito que teve muito de si constituído nesse processo de (sa)ir da terra natal rumo a um outro lugar, para além das fronteiras nativas, sentindo-me, por vezes, um estrangeiro. Nessa itinerância vivida durante sete anos, muito da minha vida se transformou e, sem dúvidas, o sujeito que estou hoje é fruto da mistura de costumes, de pessoas, de histórias e de vidas que vivi nestes “entrelugares¹” pelos quais percorri e habitei.

Conseguí vivenciar uma forma de heterogeneidade que me abriu as portas para o mundo, quero dizer, uma pequeníssima parte dele, pois seria muita presunção acreditar ter conhecido o mundo migrando de Goiás a São Paulo e depois, ao Paraná. Não sei ao certo como foi possível superar aquele sentimento de um estranhamento negativo, de medo do diferente. Talvez, o desejo da formação

¹ De acordo com Martins (2009), esse conceito foi “cunhado por Homi Bhabha” na obra *O local da cultura*, traduzida e publicada no Brasil em 1998. Segundo Martins, a expressão designa “[...] espaços de fronteira, de contatos interculturais, cujas características resultam do cruzamento de referências, contestações políticas e construção de novas estratégias de sobrevivência” (MARTINS, 2009, p. 3). O filósofo “[...] refere-se largamente ao contato intensivo e permanente entre culturas, que derivavam em territorialidades transitórias, produzindo nexos comuns a grupos e/ou indivíduos diferentes. Buscando entender e situar melhor as experiências fronteiriças como margens vivas que se desdobram em formas inusitadas, no ato de reorganizar-se e/ou recompor-se de um momento anterior de descentramento, de desterritorialização, o autor analisa diversos processos históricos e referências feitas aos contatos interculturais” (MARTINS, 2009, p. 1-2).

acadêmica, ou, talvez, um instinto de sobrevivência. Acabei sendo conduzido para uma tímida e imperceptível abertura para a aceitação do outro, sendo este outro, todo aquele novo contexto de vida. Creio ter tido uma vivência prática, uma oportunidade de experimentar o significado da palavra alteridade.

Esse processo me permite estar hoje de uma forma muito auspiciosa com o diferente. Continuo sentindo estranhamentos daquilo que é estrangeiro, entretanto, meus sentimentos de espanto são agora carregados de positividade e tenho a clareza de estar um sujeito em constante movimento, com a tranquilidade de não temer ao manter-me distante das margens, longe dos portos de atracamento qualquer que seja a correnteza que move a água.

INTRODUÇÃO

[...] Fui imediatamente tocado, desde os primeiros filmes de Kiarostami, pela maneira como seus pequenos heróis se fixam em um objeto, uma obsessão, para se salvar, **num mundo em que a única chance de existir é resistir a partir de uma paixão pessoal** (BERGALA, 2008, p. 13, grifou-se).

A citação acima, extraída do texto de Bergala, reflete sobre o sentimento que também me motiva a realizar um projeto envolvendo o cinema, primeiro na escola, depois, como objeto de estudo para produção desta tese. Além de ser uma das minhas paixões, me parece fértil e profícuo o potencial revelador da sétima arte, no sentido de permitir àqueles que olham atentamente para a tela, descobrirem outras possibilidades de vida, de mundo, de relacionamentos, de vivências. Veigas tem razão ao afirmar que “[...] se o cinema tem uma função, ela será a de nos mostrar algo do mundo que até então nos tinha passado despercebido, pormenores aos quais não déramos atenção. [...] Importa, sim, procurar o que podemos fazer com os filmes” (VEIGAS, 2018, p. 234).

A exemplo do que acontece com os pequenos heróis dos filmes de Kiarostami, escolhi resistir a partir de algumas paixões pessoais, a educação e o cinema. Após o ingresso no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, conheci, pela primeira vez, pesquisas sobre temas que até então supunha interditados pela academia (como por exemplo, estudos *queer*), pesquisas estas abrigadas sob um grande guarda-chuva chamado Estudos Culturais. Essa aproximação foi possível ao cursar a disciplina *Estudos Culturais das Ciências e da Educação*, oferecida pelo programa, a qual me proporcionou tomar conhecimento e acessar a leitura de alguns trabalhos de autores nacionais e internacionais renomados, como Alfredo da Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza, Maria L. Wortmann, Bruno Latour, Stuart Hall, Karin Knorr Cetina, Judith Butler, e tantos outros.

Durante esse percurso de estudo e pesquisa, encontrei-me com a Filosofia e fui seduzido por ela. Dos muitos autores do universo dos Estudos Culturais me aproximei de alguns filósofos, tais como, Gilles Deleuze, Baruch Espinosa, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Alain Bergala, Jacques Rancière, Jorge Larrosa, que passaram a fazer parte do meu universo de leitura e interesse. No esforço de entender alguns dos conceitos e ideias tão discutidos por estes filósofos, esbarrei em trabalhos de comentadores e outros pesquisadores relacionando alguns daqueles autores com

análises filosóficas de produções cinematográficas, como, por exemplo, o texto de Meyer e Soares (2005). Depois, trabalhos que aproximavam o cinema, a filosofia e a educação, como de Rosa Maria Bueno Fischer (2014), Alain Bergala (2008), Rosália Duarte (2009), Júlio Cabrera (2013), Adriana Fresquet (2013), Ismail Xavier (1983), entre tantos outros. Em um levantamento bibliográfico preliminar, percebi a oportunidade que se abria, no campo da pesquisa em educação, a trabalhos que, de alguma forma, tentavam “fazer falar”, de maneira colaborativa, o cinema e a educação. Portanto, meu esforço foi direcionado à associação, e, de alguma forma, à articulação de três grandes paixões: o cinema, a educação e a filosofia.

Alguns dos diversos artigos publicados pela professora Rosa Maria Bueno Fischer (1999, 2003, 2004, 2008, 2015) foram as principais influências para viabilizar o diálogo entre cinema, educação e filosofia – em especial a filosofia de Michel Foucault. Essas leituras também foram provocativas no tocante a questões relacionadas àquele trabalho que já vinha desenvolvendo na escola, o projeto do cineclubes, e a possibilidade de vinculá-lo à pesquisa a ser desenvolvida na tese. Esse início de percurso exigiu um mergulho em alguns escritos de Michel Foucault, para compreender conceitos e formas de análises que, até então, nunca fizeram parte das minhas referências pragmáticas de conhecimento.

Certamente, o leitor deve estar se perguntando: Resistir a quê? A quem? Resistir por quê? O que há no mundo para exigir resistência? Por que paixões pessoais são objetos de resistência?

As respostas a estas questões estão fortemente articuladas aos propósitos desta pesquisa. A resistência necessária deve ser contra aquele modelo de educação que enaltece o viés normalizador, o qual Foucault tanto expôs em seus estudos sobre relações de poder, jogos de verdade e, mais tarde, em sua tese sobre governamentalidade (governo dos outros); temáticas essas abordadas em obras como *Vigiar e punir* (1975), *História da sexualidade: a vontade de saber* (1976) e no curso intitulado *Em defesa do sociedade* (1999), ministrado no Collège de France, em 1976. As duas primeiras obras só foram traduzidas no Brasil em 1987 e 1988, respectivamente.

Resisto contra aquela escola que anseia pelo governo dos corpos; insiste em anular as diferenças; limita, sob múltiplas formas, a relação entre a

experiência² e o pensamento, a relação entre experiência e subjetividade. Endosso a assertiva de Alves segundo a qual “[...] Foucault ensinou, com palavras e com gestos, a resistir e a lutar pela liberdade de irmos a ser outros em relação ao que somos hoje, pela possibilidade de nos transformarmos radicalmente” (ALVES, 2018, p. 293). Portanto, resistir, assim como para Carvalho, faz-se necessária, pois:

[...] no caso da educação, trata-se de pensar a possibilidade de fraturar os focos de experiência que impedem outras derivações de saberes e de práticas que não sejam as já institucionalizadas. Em causa, encontra-se a ativação das incoerências diante de um sistema normalizador de saberes, de matrizes de comportamento, de possíveis e impossíveis para certos modos de ser. Com efeito, desinstitucionalizar a Educação implica um constante exercício de questionamento das forças constringedoras da instituição escolar, dos limites impostos a cada sujeito, no que diz respeito ao pensar, ao saber, ao fazer, ao poder ser; implica duvidar dos significantes mestres interpostos entre os jogos de qualificação e de desqualificação administrados, da vida gerida e regulada, da verdade empalmada de modo natural, como verdade dada (CARVALHO, 2014, p. 112).

Apesar da crítica ao modelo educacional vigente, acredito na força e potência da educação como lugar para afirmar positivamente o encontro com a alteridade. Encaro a escola como espaço de vivência coletiva, de troca de experiências, de encontro com a diferença, enfim, uma condição para a possível construção de resistências.

A educação é, portanto, um grande paradoxo, não no sentido de oposição de ambas as possibilidades, mas no sentido de justaposição delas no mesmo espaço, isto é, no sentido de uma coexistência. Um paradoxo que, de maneira geral, ainda permite o exercício de práticas de liberdade e certa movimentação na direção de confrontar estes contrários com intuito de fazer emergir alguma diferença, outros espaços, ou, como diria Foucault (2013), as heterotopias³. Por isso, atrelo à educação, o cinema e a filosofia, minhas paixões pessoais, no intuito de elaborar

² A ideia de experiência em Foucault remete a algo que nos acontece e que produz em nós um efeito de transformação, entretanto, ela está para além disso, uma vez que “[...] a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que é plena somente na medida em que escapa à pura subjetividade, isto é, que outros podem cruzá-la ou atravessá-la” (REVEL, 2005, p. 49). Com isso, a noção de experiência passa a ter uma implicação no campo político, uma vez que Foucault passa a associá-la tanto aos processos de subjetivação quanto à resistência aos dispositivos de poder.

³ Para Bernardes e Taborda “[...] a heterotopia opera tanto com a experiência de tempo quanto de espaço; ela é um contraespaço que se constitui em um tempo, um outro lugar de contestação mítica e real no qual vivemos. [...] Sobretudo, a heterotopia é um espaço de invenção, em que o tempo se dilata ou se contrai de acordo com o ritual e com o movimento do corpo” (BERNARDES; TABORDA, 2016, p. 117). O conceito de heterotopia é apresentado com maiores detalhes no *paper* 3, página 79.

constantemente nossa existência, por meio de um trabalho cotidiano e singular, numa espécie de atitude experimental, num modo artesanal de tornar-se sujeito.

Tais paixões pessoais parecem apontar pequenos pontos luminosos que me encorajam nessa caminhada. Paixões que são fundamentais para mantermos vivos nossos propósitos de existência. Convivendo rotineiramente com elas, penso na possibilidade de ser mais forte, encontrar a disposição para enfrentar as contingências da vida. Sem elas, talvez, teria dificuldades maiores de me confrontar comigo mesmo e com as verdades impostas pelo mundo.

Ademais, o cinema revelou-se como uma grande paixão, além disso, uma potente criação artística, capaz de habitar permanentemente como elemento incitador de resistência. Concordo com Bergala, quando ele afirma que:

[...] a arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. [...] entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. [...] Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado (BERGALA, 2008, p. 30).

Essa é a concepção de cinema acolhida nesta tese, uma arte capaz de perturbar a ordem, um elemento transgressor dentro do contexto escolar, que pode correr à margem dos cânones instituídos pelos programas curriculares da educação nacional, capaz de produzir reflexão a partir do olhar para o que é diferente, para o que causa estranhamento.

Assim como a educação, o cinema também é, por definição, paradoxal. Conforme Badiou, uma das formas de definir o paradoxo do cinema é:

[...] dizer que ele constitui uma relação inteiramente singular entre o artifício total e a realidade total. De fato, o cinema é a possibilidade de uma reprodução da realidade e, ao mesmo tempo, o lado inteiramente artificial dessa reprodução. Em outras palavras, o cinema é um paradoxo que gira em torno do “ser” e do “parecer” (BADIOU, 2015, p. 36).

Nesse contexto, enxergo na filosofia a possibilidade de imbricá-la numa relação com estes dois paradoxos, a educação e o cinema. Mas, por que a filosofia?

De acordo com Badiou, “[...] há filosofia, pode haver filosofia, na medida em que há relações paradoxais, rupturas, decisões, distâncias, acontecimentos” (BADIOU, 2015, p. 36). Badiou ainda acrescenta que “[...] filosofar é

refletir sobre rupturas [...] filosofar é inventar sínteses, operá-las, já que uma síntese não é algo dado. Dito de outro modo, a filosofia cria uma nova síntese onde havia uma ruptura” (BADIOUS, 2015, p. 42). Assim, proponho articular cinema e filosofia na escola para tentar alcançar novas sínteses, como uma brecha a partir da qual suspeitamos ser possível emergir sujeitos experimentais. A ideia de sujeito experimental remete àquilo que o indivíduo é capaz de, em si mesmo, produzir, inventar, criar, como possibilidade de vida, potência de vida, poder da vida, em oposição à ideia de dominação, controle, poder sobre a vida (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 122).

Enfrentei, com isso, um grande percalço. Enveredar em leituras e estudos sobre autores nunca antes lidos, pensar questões até então, por mim, impensadas. Um modo de interrogar e produzir o diferente, algo distante daquilo que estruturou a minha formação acadêmica de base, alicerçada no positivismo e no cartesianismo. Vivenciei uma grande tormenta, foi preciso empenho para compreender diferentes formas de olhar e se relacionar com o mundo. Foi necessário aprender a lidar com o estrangeiro, estar disposto a nadar na correnteza sem a pretensão de alcançar um galho ou tronco para nele agarrar-se.

Apesar destas dificuldades, me senti cada vez mais confortável na constância com que estes filósofos foram capazes de me provocar desconforto, acabando por fazer emergir uma paixão pessoal ao viver em meio a tantos provocativos paradoxos.

Passo, agora, à apresentação da estrutura que organiza este trabalho. Esta tese foi composta no formato *multipaper*. Esse arranjo é estruturado a partir de alguns ensaios independentes, mas que mantêm entre si uma conexão e coesão, de modo a garantir uma convergência em torno do objeto pesquisado. Essa composição estrutural para trabalhos acadêmicos é permitida, conforme regimento interno, pelo programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina.

Isto posto, esta tese é composta por três *papers*, além desta introdução e um memorial biográfico (reminiscências). No memorial, descrevi minha trajetória acadêmica, relatando, também, o encontro com o tema de pesquisa e a importância dele em minha formação acadêmica e enquanto sujeito.

O primeiro *paper*, intitulado *Cuidado de si: o conceito em Foucault e seu potencial uso como ferramenta em estudos na área da educação*, é resultado de

um trabalho de revisão bibliográfica dos principais textos de Foucault sobre o assunto. Apresenta a instauração da noção do cuidado de si enquanto conceito filosófico, a partir da Antiguidade Clássica, na Grécia, e seu deslocamento ao longo do período imperial (séculos I e II d.C.). O texto também propõe o uso do conceito como uma ferramenta metodológica que permita analisar como determinadas práticas culturais podem afetar tanto a forma de pensar quanto a própria existência dos sujeitos.

O segundo *paper* intitula-se *Preciosa: a síntese de uma mulher infame*. Traz uma análise estética e filosófica do filme “Preciosa – uma história de esperança”. Nesta análise, opera-se com os conceitos de infâmia e cuidado de si. O propósito é utilizar tais conceitos como ferramentas que nos auxiliem a compreender como, implicados na narrativa, eles possibilitam a abertura de linhas de fuga e a extração de sentidos para as vidas dos estudantes de nível Médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

O último *paper* desta tese denomina-se *Filmes, filosofia e educação: heterotopias que emergem*. Nele é apresentado o conceito de heterotopia desenvolvido por Foucault em 1967. Na sequência, faz-se uma análise do cinema enquanto heterotopia, da natureza heterotópica da filosofia, e por último, pondera-se sobre a imbricação entre a educação e relações de poder, finalizando-se com a ideia de educação menor como produtora de heterotopias.

De antemão, gostaria de alertar que este trabalho não se propõe a ser um modelo de proposta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem na escola. Também não se espera que este trabalho seja posto à prova por qualquer professor, em qualquer escola do universo, pois, não se elabora aqui uma hipótese pedagógica a ser testada, nem se aspira oferecer um protocolo inovador de metodologia de ensino do que quer que seja. Trata-se de descrever, aqui, o sabor da experiência, a experiência do cinema na escola, a experiência do diálogo ao final das sessões cinematográficas, o sabor da experiência de se compreender as possibilidades para criar a si mesmo, reinventar-se, o sabor da experiência do pensamento entre o cinema e filosofia durante a escrita desta tese. Esta tese representa, portanto, o esforço de relatar o sabor destas experiências e das transformações provocadas por elas durante um certo tempo em que as vivenciei.

Entretanto, àqueles que se sentirem inspirados a criar seu próprio caminho por estas cercanias, que o façam pelo simples desejo da descoberta de novos sabores, motivados pela simples vontade de descobrir o sabor das

experiências. Veja, então, se você, leitor, será capaz de sentir algum sabor. Passemos aos *papers*.

PAPER 1 – CUIDADO DE SI: O CONCEITO EM FOUCAULT E SEU POTENCIAL USO COMO FERRAMENTA EM ESTUDOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

1.1 – Introdução

A principal obra utilizada neste *paper* como referencial teórico para abordar o significado de cuidado de si é *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982), de Michel Foucault, considerada elementar para compreender o processo de subjetivação⁴ do sujeito. Acompanhar as transformações sofridas por esse preceito, é fundamental para responder ao seguinte questionamento: como a noção do cuidado de si pode deslocar-se de seu significado na filosofia antiga e tornar-se uma ferramenta conceitual profícua para estudos em educação e cultura que estejam em busca da compreensão da potência de práticas culturais capazes de permitir a experimentação da diferença e a transformação do próprio sujeito?

Diante dessa questão, os objetivos deste trabalho são: revisar o conceito do cuidado de si; explicitar algumas transformações desde a Antiguidade grega até o século II d.C.; e apontar seus possíveis usos como ferramenta de análise nos estudos em educação e cultura.

Parte-se do pressuposto é de que esse conceito tem grande potência para uso como ferramenta de análise em estudos na área de educação e cultura, em especial daqueles estudos que tenham como objetivo compreender como determinados artefatos culturais (por exemplo, o cinema, a internet, a televisão, etc.) podem influenciar o processo de elaboração do pensamento, do conhecimento e do próprio sujeito no contexto escolar.

Na direção de auxiliar aqueles que estão iniciando seus estudos sobre o preceito, este texto procura versar sobre as principais características do conceito e parte de seu deslocamento teórico ao longo do período histórico abordado pela obra *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982). A intenção é de facilitar a compreensão e oferecer familiaridade conceitual àqueles que desejarem uma posterior pesquisa minuciosa sobre o assunto, que só pode ser garantida pela imersão completa na obra

⁴ Há dois sentidos para esse conceito na obra de Foucault. Opera-se aqui com apenas um deles, aquele relacionado ao conceito foucaultiano de ética. Modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito como sujeito moral, as formas de atividade sobre si mesmo. Portanto, os modos de subjetivação representam “[...] as formas da relação consigo mesmo, as técnicas e os procedimentos mediante os quais se elabora essa relação, os exercícios pelos quais o sujeito se constitui como objeto de conhecimento, as práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser” (CASTRO, 2009, p. 409).

original. A proposta, portanto, é de um reconhecimento do terreno, pois há algumas dificuldades de compreensão ao ler apenas comentadores do conceito filosófico do cuidado de si.

O tema do cuidado de si foi abordado diretamente por Foucault nas seguintes obras: *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (1984), no capítulo intitulado “Modificações”; *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1985), no capítulo “A cultura de si”; em alguns capítulos da obra *Ética, sexualidade, política – Coleção Ditos & Escritos V* (2004a); e na obra *A hermenêutica do sujeito* (2006b), a qual escolhemos para este trabalho de revisão por ser aquela na qual o assunto é abordado de forma mais completa e complexa. Esse texto é um dos últimos trabalhos de Foucault antes de sua morte e faz parte de um conjunto de análises que muitos críticos categorizam como pertencente a terceira fase de Foucault, ou o último Foucault – autores, como por exemplo, Veiga-Neto (2003), costumam dividir a produção intelectual do filósofo em três fases: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo.

A hermenêutica do sujeito é uma compilação das aulas ministradas no Collège de France, no ano de 1982. O ponto de partida é a análise de uma importante obra de Platão, *Alcibíades*, considerado por Foucault “como um marco histórico e chave de inteligibilidade” (FOUCAULT, 2006b, p. 107) dos significados e de todo o processo de significação e (re)significação do cuidado de si.

O autor apresenta um estudo histórico do conceito cuidado de si (*epiméleia heautoû*) começando por seu marco inicial, o personagem de Sócrates, o qual aparece em destaque na obra *Alcibíades*, redigida por Platão na Grécia antiga. Na sequência, descortina os deslocamentos da significação do conceito nas Filosofias helenística e romana (no epicurismo⁵, no estoicismo⁶) até o surgimento das primeiras

⁵ Epicurismo – De acordo com Audi este é “[...] um dos três movimentos mais importantes da filosofia helenística. Fundado por Epicuro e seus colaboradores Metrodoro, Hermaco (sucessor de Epicuro à frente da escola ateniense) e Poliaeno” (AUDI, 2004, p. 290). Conforme Abbagnano “[...] preocupados em subordinar a investigação filosófica à exigência de garantir a tranquilidade do espírito ao homem, suas características são: 1) sensacionismo, princípio segundo o qual a sensação é o critério da verdade e do bem (este último identificado, portanto, com o prazer); 2) atomismo, com que Epicuro explicava a formação e a transformação das coisas por meio da união e da separação dos átomos, e o nascimento das sensações como ação dos estratos de átomos provenientes das coisas sobre os átomos da alma; 3) semiatêismo, pelo qual Epicuro acreditava na existência dos deuses, que, no entanto, não desempenham papel nenhum na formação e no governo do mundo” (ABBAGNANO, 2007, p. 337). Segundo Audi para os epicuristas “[...] os deuses devem ser vistos como seres ideais, modelos de vida e, portanto, cegos para nossos assuntos” (AUDI, 2004, p. 291).

⁶ Estoicismo – “[...] uma das grandes escolas filosóficas do período helenista, assim chamada pelo pórtico pintado onde foi fundada, por volta de 300 a.C., por Zenão de Cício. [...] Com as escolas da mesma época, epicurismo e ceticismo, o estoicismo compartilhou a afirmação do primado da questão moral sobre as teorias e o conceito de filosofia como vida contemplativa acima das ocupações, das

formas de ascetismo cristão. Foucault externa uma sinopse da trajetória dessa metamorfose percorrida pelo conceito ao longo do tempo histórico. Nota-se que:

[...] desde o personagem de Sócrates interpelando os jovens para lhes dizer que se ocupem consigo até o ascetismo cristão que dá início à vida ascética com o cuidado de si, vemos uma longa história da noção de *epiméleia heautoû* (cuidado de si). É claro que, no curso desta história, a noção ampliou-se, multiplicaram-se suas significações, deslocaram-se também. [...] Enfim, com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um *corpus* definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (FOUCAULT, 2006b, p. 14-15).

Uma das primeiras noções apresentadas por Foucault é a do preceito délfico – conhece-te a ti mesmo – que aparece no pensamento filosófico vinculado ao personagem de Sócrates e também, algumas vezes, subordinado ao princípio mais geral do cuidado de si. Isto quer dizer que o conhece-te a ti mesmo seria uma das formas concretas de aplicação da regra geral, o cuidado de si. É perceptível como Foucault tenta expressar com clareza esta vinculação: cuidar de si implica ser “[...] preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenha cuidados consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 7).

Esta relação de subordinação entre os dois preceitos e sua vinculação filosófica ao personagem de Sócrates encontra-se explícita em textos como *A apologia de Sócrates* de Platão. Foucault esclarece que, em algumas passagens deste texto, Sócrates vai se apresentar como aquele cuja função é “[...] incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos” (FOUCAULT, 2006b, p. 11). Ele desempenha, portanto, junto aos atenienses o “[...] papel daquele que desperta” (FOUCAULT, 2006b, p. 11). Foucault, na sequência, faz menção a este despertar e sua correlação com este cuidado de si,

[...] o cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira: este, o terceiro ponto interessante na questão do ocupar-se consigo mesmo. (FOUCAULT, 2006b, p. 11)

preocupações e das emoções da vida comum. [...] Ao lado do aristotelismo, o estoicismo foi a doutrina que maior influência exerceu na história do pensamento ocidental” (ABBAGNANO, 2007, p. 375).

A noção do cuidado de si e sua vinculação com o preceito délfico não é restrita apenas ao personagem de Sócrates. Na verdade, nota-se essa imbricação em quase toda atividade filosófica das culturas grega, helenística e romana. Certamente, o cuidado de si manteve-se, ao longo de todo um tempo histórico, como um preceito importante em Platão, nos epicuristas, nos cínicos⁷ e também nos estoicos⁸, obviamente com algumas multiplicações, deslocamentos, transformações. Foucault (2006b) considera que podemos reencontrar a noção do cuidado de si até mesmo no limiar do cristianismo.

Foucault caracteriza essa “incitação, aceitação geral do princípio de que é preciso ocupar-se consigo mesmo” como um “fenômeno cultural de conjunto” (FOUCAULT, 2006b, p. 13). Seu grande esforço no curso *A hermenêutica do sujeito*, ministrado no *Collège de France* em 1982, é, justamente, o de mostrar a história deste princípio e a forma como ele se tornou, segundo a análise do filósofo – e, em especial, nas culturas helenística e romana – um fenômeno e também um acontecimento no pensamento, refletindo, inclusive, no modo de ser do sujeito moderno.

A apresentação desta revisão bibliográfica sobre o conceito do cuidado de si inicia-se pela Antiguidade Clássica, na Grécia, seguindo as transformações sofridas pelo conceito no período imperial (séculos I e II d.C.) e, por fim, aborda como ele será transformado pelas primeiras formas do cristianismo.

Considera-se, portanto, a compreensão do conceito cuidado de si como o principal fio condutor deste texto, assim como Foucault (2006b) o considera como um dos possíveis fios condutores das primeiras formas de exercício filosófico na Grécia antiga até os primórdios do ascetismo cristão (século V a.C. até século V d.C.). Entretanto, algo acontece ao longo do tempo que faz com que, na história do

⁷ Cínicos – seguidores do cinismo, de acordo com Abbagnano, a “[...] doutrina de uma das escolas socráticas, mais precisamente da que foi criada por Antístenes de Atenas durante o século IV a.C. no Ginásio Cinosargos. É provável que o nome da doutrina derive do nome do Ginásio, ou então, como dizem outros, do seu ideal de vida nos moldes da simplicidade da vida canina. A tese fundamental é que o único fim do homem é a felicidade e a felicidade consiste na virtude. Fora da virtude não existem bens, de modo que foi característica dos cínicos o desprezo pela comodidade, pelas riquezas, pelos prazeres, bem como o mais radical desprezo pelas convenções humanas e, em geral, por tudo o que afasta o homem da simplicidade natural de que os animais dão exemplo” (ABBAGNANO, 2007, p. 141-142).

⁸ Estoicos, segundo Japiassú e Marcondes são “[...] adeptos do estoicismo, ou seja, doutrina filosófica de Zenão de Cicio, segundo a qual o ideal do sábio consiste em viver em perfeito acordo e total harmonia com a natureza, dominando suas paixões e suportando os sofrimentos da vida cotidiana, até alcançar a mais completa indiferença e impassibilidade diante dos acontecimentos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 68).

pensamento e da Filosofia, a noção do cuidado de si seja preterida em detrimento da ideia do conhece-te a ti mesmo.

Quais prováveis razões para que este preceito do cuidado de si tenha sido deixado de lado, à sombra, tenha sido desconsiderado pelos historiadores? Foucault explica que o acontecimento mais significativo para a desqualificação do cuidado de si, em detrimento do conhece-te a ti mesmo, foi o que ele chama de momento cartesiano. Conforme aponta Foucault,

[...] a filosofia grega [...] sempre sustentou que um sujeito não poderia ter acesso à verdade se não praticasse em si mesmo um certo trabalho que o tornaria suscetível de conhecer a verdade – um trabalho de purificação, de conversão da alma através da contemplação da alma propriamente. [...] Descartes, creio, rompeu com isto quando afirmou: Para alcançar a verdade é suficiente que eu seja qualquer sujeito que pode ver o que é evidente (FOUCAULT, 1995b, p. 277).

Para entender o porquê deste momento cartesiano ser extremamente relevante para o deslocamento apresentado anteriormente, é preciso considerar dois aspectos filosóficos que foram extremamente importantes durante toda a Antiguidade. O primeiro é uma questão central da Filosofia, e diz respeito a como ter acesso à verdade. O segundo é a questão da espiritualidade, estabelecida pelo autor da seguinte forma: “quais são as transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade?” (FOUCAULT, 2006b, p. 21-22).

Antes de prosseguir, um parêntese importante: como a espiritualidade pode ser entendida neste contexto? Foucault esclarece essa espiritualidade “[...] como aquilo que se refere precisamente ao acesso do sujeito a um certo modo de ser e às transformações que o sujeito deve operar em si mesmo para atingir esse modo de ser” (FOUCAULT, 2004b, p. 279). É perceptível, portanto, nessa espiritualidade, somente um trabalho de mudança de si sobre si mesmo.

Aquelas duas questões, sobre ter acesso à verdade e sobre a espiritualidade, caminharam juntas durante toda a Antiguidade, desde os pitagóricos⁹

⁹ Pitagóricos – seguidores do pitagorismo, conforme Japiassú e Marcondes. O pitagorismo trata-se de “[...] uma doutrina da escola fundada por Pitágoras na colônia grega de Crotona, no sul da Itália, tendo grande influência em toda a Antiguidade. O pitagorismo divide-se em duas tendências: uma semirreligiosa de caráter mais místico e espiritualista, desenvolvendo uma concepção de reencarnação da alma, provavelmente de influência oriental; outra, caracterizando-se por considerar o número como representando toda a realidade, que seria, em essência, matemática” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 151).

até os neoplatônicos¹⁰. Para que o sujeito pudesse ter acesso à verdade era preciso passar por um processo de transformação progressiva no seu ser (ascese¹¹), ou seja, o conhecimento, por si só, não poderia dar acesso à verdade sem esta prática da espiritualidade – que seria a purificação e conversão da alma por meio de um trabalho de contemplação da própria alma, ou seja, de uma transformação do ser do sujeito por ele próprio. Entretanto, Foucault esclarece que, quando entramos no período da modernidade,

[...] a ascese é substituída pela evidência no ponto em que a relação com o si entrecruza-se com a relação com os outros e com o mundo. A relação com o si não necessita mais ser ascética para ingressar na relação com a verdade. Basta que a relação com o si nos revele a verdade óbvia do que vemos para que possamos apreender definitivamente aquela verdade. Assim, posso ser imoral e conhecer a verdade. Acredito que esta é uma ideia mais ou menos explicitamente rejeitada pela cultura anterior (FOUCAULT, 1995b, p. 277).

Diante do que coloca Descartes, o que significa essa mudança no pensamento? O que esse deslocamento representa? Antes de responder às perguntas, Foucault faz questão de uma ressalva, e afirma que o momento cartesiano não se trata exclusivamente das ideias de Descartes, de que ele seja o autor inaugural dessa forma de pensamento. Para Foucault “[...] a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele” (FOUCAULT, 2006b, p. 22).

A consequência disso, para responder às questões anteriores, é a de que, no período moderno, passamos a considerar que o conhecimento basta para o acesso à verdade. Isto significa dizer que o sujeito não precisa mais passar por uma ascese para ter acesso à verdade, portanto, as práticas de espiritualidade vão desaparecer nesta relação moderna entre subjetividade e verdade. De acordo com Foucault, postula-se agora que “[...] o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas

¹⁰ Neoplatônicos são discípulos do neoplatonismo. Segundo Abbagnano o neoplatonismo representa uma “[...] escola filosófica fundada em Alexandria por Amônio Saccas no séc. II d.C., cujos maiores representantes são Plotino, Jâmblico e Procios. O neoplatonismo é uma escolástica, ou seja, a utilização da filosofia platônica (filtrada por meio do neopitagorismo, do platonismo médio e de Filon) para a defesa de verdades religiosas reveladas ao homem *ab antiquo* (da antiguidade) e que podiam ser redescobertas na intimidade da consciência” (ABBAGNANO, 2007, p. 710).

¹¹ Conforme Castro (2009) para os antigos a ascese correspondia a um trabalho de constituição de si mesmo, cuidado de si, capaz de produzir uma transfiguração no sujeito resultando na ventura de estar consigo mesmo. O sentido e a função da ascese filosófica, durante sua era de ouro (período Imperial), era garantir a subjetivação do discurso verdadeiro. Isso significa “[...] tornar próprias, na vida, as coisas que se sabe, os discursos que se escuta e que se reconhece como verdadeiros” (CASTRO, 2009, p. 45).

que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito” (FOUCAULT, 2006b, p. 24). Fica claro, então, que a noção do cuidado de si vai paulatinamente sendo colocada de lado, ficando à sombra, sendo preterida pelo pensamento filosófico clássico.

Esse afastamento ou essa separação entre o conhecimento e a espiritualidade vai ocorrer de forma gradativa e não necessariamente de forma generalizada na filosofia. Não ocorreu um corte abrupto a partir de Descartes. Ao contrário do que se pode pensar, o desprendimento entre conhecimento e espiritualidade não ocorre em virtude do desenvolvimento da ciência moderna, mas sim, em função do pensamento teológico. Foucault insiste que,

[...] a teologia [...] ao adotar como reflexão racional fundante, a partir do cristianismo, é claro, uma fé cuja vocação é universal, fundava, ao mesmo tempo, o princípio de um sujeito cognoscente, seu mais alto grau de perfeição e, simultaneamente, seu Criador, assim como, por consequência, seu modelo (FOUCAULT, 2006b, p. 36).

Portanto, o pensamento filosófico – cuja concepção mais global era o preceito do cuidado de si – foi se distanciando, dissociando-se da espiritualidade, que possuía uma relação muito estreita com a questão da verdade. De acordo com Foucault (2006b), um dos substanciais elementos deste acontecimento foi, sem dúvida, a teologia, a partir do instante em que estabelece uma forte confluência entre um Deus – criador de tudo e de todos, portanto, conhecedor absoluto do universo – e os sujeitos que, amparados pela fé, estão dispostos a conhecer e a encontrar a verdade.

Nos tópicos seguintes, serão abordados os aspectos de mudanças e transformações que ocorreram no significado deste princípio, que é o ocupar-se consigo mesmo, o cuidado de si.

1.2 – O cuidado de si no contexto do platonismo

Antes de iniciar a análise do texto de Platão, o diálogo chamado *Alcibíades*, Foucault faz questão de apontar que, a partir desta obra, a noção do cuidado de si emerge como um preceito filosófico. Entretanto, o princípio ocupar-se consigo mesmo era uma noção bem antiga que já fazia parte da cultura grega, sobretudo da cultura aristocrática espartana. Isto quer dizer que não era, até o texto de Platão, tratado como uma postura intelectual, numa perspectiva de reflexão

filosófica. Era, sim, um princípio vinculado a um privilégio político, econômico e cultural de aristocratas espartanos.

Este privilégio espartano consistia em poder delegar a outros – os hilotas¹² – o cuidado de suas terras e outros cuidados materiais, para, assim, terem tempo de ocupar-se consigo mesmos. Seria algo muito próximo da afirmação de que o trabalho não nos cabe, cabe-nos apenas cuidar de nós mesmos. Foucault, portanto, esclarece que,

[...] o conjunto de práticas nas quais vai manifestar-se o cuidado de si – enraíza-se, de fato, em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico, e isto bem antes de Platão, bem antes de Sócrates. Que a verdade não possa ser atingida sem certa prática ou certo conjunto de práticas totalmente especificadas que transformam o modo de ser do sujeito, modificam-no tal como está posto, qualificam-no transfigurando-o, é um tema pré-filosófico que deu lugar a numerosos procedimentos mais ou menos ritualizados. [...] A necessidade de pôr em exercício uma tecnologia de si para ter acesso à verdade é uma ideia manifestada na Grécia arcaica e, de resto, em uma série de civilizações, senão em todas, por certo número de práticas (FOUCAULT, 2006b, p. 59).

Como exemplo destas tecnologias de si, Foucault enumera os ritos de purificação, de concentração da alma, a técnica do retiro (que nos estoicos vai se chamar anacorese), a prática de resistência, técnicas de provação (reorganizada pelos pitagóricos) enfim, um conjunto de tecnologias do eu retomadas pelo pensamento filosófico do cuidado de si com forma e finalidades diferentes das praticadas na Grécia arcaica. O autor faz questão de frisar que estas técnicas vão se difundir não só pelo pensamento platônico, obviamente passando por reorganizações e deslocamentos, como também pelas filosofias estoica e epicurista, ou seja, vamos encontrar estas tecnologias de si, reativadas sob novas formas, nas culturas helenística e romana.

A questão do cuidado de si aparece pela primeira vez no diálogo *Alcibíades* quando Sócrates interpela seu enamorado, o jovem Alcibíades, sobre o que deseja para sua vida e quer para seu futuro. Prontamente, Alcibíades o responde afirmando que desejava ingressar na carreira política, governar a cidade, governar os

¹² Os hilotas formavam uma população de escravos que trabalhava na produção agrícola da Grécia Antiga. Estes escravos não eram de propriedade individual e sim do Estado. Eles recebiam uma porcentagem das colheitas para sobrevivência e só podiam trabalhar em outras atividades com autorização prévia. Assim, alguns hilotas trabalharam na construção de templos e casas, auxiliando soldados do exército, e nas cozinhas públicas (MOURA, 2001, p. 22).

outros “[...] transformar suas vantagens estatutárias em ação política efetiva” (FOUCAULT, 2006, p.45). Sócrates, então, o questiona se ele tem condições de enfrentar e superar seus rivais, uma vez que o governo de Atenas exigiria de Alcibíades confrontar-se com os rivais internos, aqueles que comungavam do seu mesmo desejo – governar a cidade, além dos inimigos externos, como Esparta e o Império Persa.

A partir daí, Sócrates propõe a Alcibíades fazer uma análise sobre suas condições de governar em detrimento das condições de seus rivais, questionando-o sobre suas riquezas e principalmente sobre a educação que recebera durante toda sua vida. Sócrates aconselha a Alcibíades que “[...] é preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 46). Foucault afirma que o princípio délfico conhece-te a ti mesmo aparece no discurso de Sócrates, antes da noção do cuidado de si, apenas como um “conselho de prudência” a Alcibíades, para que ele pudesse comparar suas condições (riqueza e educação) às de seus rivais (FOUCAULT, 2006b, p.46).

Além de incitar Alcibíades a refletir sobre suas condições de inferioridade frente a seus adversários, Sócrates também o provoca com o intento de fazê-lo perceber sua falta de sabedoria sobre o que seria um bom governo da cidade, ao questionar: “o que é bem governar a cidade; em que consiste o bom governo da cidade; em que se o reconhece?” (FOUCAULT, 2006b, p.47).

Alcibíades replica então que “é quando reina a concórdia entre seus cidadãos” (FOUCAULT, 2006b, p.47). Na sequência, é provocado novamente a responder o que seria esta concórdia, dando-se conta de que não sabe mais o que dizer. Nesse instante, Alcibíades se sente num estado tal de ignorância que nem ao menos se deu conta de enxergar que não possui a menor ideia de sua condição de ausência de saber. Entretanto, Sócrates vai incumbir-se de consolá-lo afirmando que ainda há tempo para remediar esta situação, e que o remédio é justamente a necessidade de ocupar-te consigo mesmo.

Foucault pondera que a noção do cuidado de si emerge entre a situação socioeconômica privilegiada de Alcibíades e seu desejo de ação política. Isto quer dizer que só é possível governar os outros, governar a cidade, transformar o seu *status* de nascimento (posição social e econômica de sua família) em uma ação política racional sobre os outros quando se está ocupado consigo mesmo. Ocupar-se consigo é, portanto, a condição para Alcibíades conseguir alcançar seu objetivo de

exercer o poder político sobre os outros, ou seja, não lhe basta apenas invocar sua condição de jovem aristocrata naquela cidade.

A formação educacional de Alcibíades é outro aspecto significativo para considerar, para si, a necessidade de cuidado de si. O jovem ateniense perdeu os pais muito cedo e seu tutor deixou-o sob a responsabilidade de um de seus escravos, despossuído de formação adequada para orientar um jovem aristocrata que um dia pretendesse ingressar na carreira política.

Outra característica, neste momento socrático platônico, é que o cuidado de si é voltado a um indivíduo jovem e se estabelece entre ele e seu mestre. Este pode ser também seu amante, indicando a possibilidade de uma relação amorosa e íntima neste caso. Estes jovens aristocratas seriam preparados por seus mestres para o ingresso nas atividades políticas da cidade. Esta é uma das características que sofre uma mudança, um deslocamento, quando analisamos o cuidado de si nas filosofias estoica e epicurista. Para estes, o cuidado de si aplica-se como uma obrigação permanente a todos os indivíduos no decorrer de toda sua existência e não apenas durante sua juventude, ou seja, a idade não é mais um elemento de restrição para o exercício do cuidado de si.

Por último, a demanda pelo cuidado de si aflora no instante em que Alcibíades “[...] não sabe como ocupar-se, em que consistirá o objetivo e o fim do que há de ser sua atividade política, a saber: o bem-estar, a concórdia dos cidadãos entre si. Não sabe qual é o objeto do bom governo e é por isto que deve ocupar-se consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 49-50).

Nesse contexto, que expõe a indispensável demanda de Alcibíades ter que, conforme sugere Sócrates, ocupar-se consigo mesmo, surgem duas questões. A primeira indaga sobre “qual é, pois, o eu de que é preciso cuidar quando se diz que é preciso cuidar de si? [...] deves ocupar-te contigo; mas quem é este si mesmo, pois é contigo mesmo que deves ocupar-te?”. Já a segunda questão interpela “de que modo o cuidado de si, quando o desenvolvemos como convém, [...] pode nos conduzir, e conduzir Alcibíades ao que ele quer, isto é, [...] a arte que lhe permitirá bem governar?” (FOUCAULT, 2006b, p. 50) Temos aqui, portanto, o que é central nesta primeira parte do diálogo de Sócrates com Alcibíades, o eu como objeto do qual o sujeito deve se ocupar, e o saber, a *tékhne* (a habilidade), como sugere Foucault, como o caminho que confere condições para bem governar os outros.

Com relação a primeira questão – “qual é, pois, o eu de que é preciso cuidar”, “quem é este si mesmo?” –, Foucault apresenta o pensamento de Platão, que acaba por nos dar uma resposta: “é preciso ocupar-se com a própria alma” (FOUCAULT, 2006b, p. 67). O meu eu é, portanto, a minha alma, é ela o elemento que vai se servir do corpo. Como um músico que se serve de seu instrumento para fazer existir sua canção, a alma se serve do corpo, o corpo não pode servir-se de si. Nesse sentido, a alma é tomada como sujeito e não como substância aprisionada no corpo. A alma é, portanto, o sujeito de ações, comportamentos, relações e atitudes. Nesta posição, a alma vai servir-se do corpo, de seus órgãos, de suas partes, de sua linguagem, como verdadeiros instrumentos, para assim estabelecer um conjunto de relações com os objetos dispostos a sua volta, mas também com o outro, consigo mesmo e com o mundo (FOUCAULT, 2006b, p. 67).

Conforme explicita Foucault, Platão afirma que “a alma substância que ele descobriu, foi a alma-sujeito” (FOUCAULT, 2006b, p. 71). Esta concepção estará presente também no estoicismo, será especialmente importante na teoria de cuidado de si em Epicteto¹³. Vejamos o que Platão afirma sobre a posição dessa alma-sujeito:

[...] ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é ‘sujeito de’, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também de relação consigo mesmo. É sendo sujeito, este sujeito que se serve, que tem esta atitude, estes tipos de relações, que se deve estar atento a si mesmo. (FOUCAULT, 2006, p. 71)

Retomemos a segunda questão colocada anteriormente, a saber: “em que consiste este ocupar-se consigo”? A resposta apresentada por Platão no diálogo em questão é bastante simples, consiste em conhecer-se a si mesmo – mais uma vez a menção ao preceito délfico. “O cuidado de si deve consistir no conhecimento de si”, eis aí o que Foucault (2006b, p. 85) considera como um dos traços mais marcantes do platonismo, reverberando ao longo de toda a história do cuidado de si. As práticas de si da Grécia arcaica passaram por um deslocamento em todo o pensamento

¹³ Epicteto foi um “[...] filósofo estoico de origem grega: inicialmente escravo, depois de liberto ensinou filosofia em Roma. Ao contrário dos primeiros filósofos estoicos que partiam do estudo da natureza, Epicteto deu maior ênfase à moral, defendendo a liberdade humana enquanto liberdade de pensamento. [...] A sabedoria e a liberdade estariam, portanto, na aceitação da ordem natural das coisas tais como são e como foram criadas por Deus, sendo assim a melhor ordem possível. A liberdade restringe-se por isso ao pensamento. A moral estoica de Epicteto influenciou fortemente o cristianismo em seu surgimento, encontrando-se também sua influência em Pascal e Descartes” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 63).

platônico, no sentido de ficarem todas sujeitadas ao princípio do conhece-te a ti mesmo. Observemos como Foucault assevera esta mudança:

[...] É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores. [...] Portanto, haverá uma reorganização geral, parece-me, de todas estas técnicas em torno do ‘conhece-te a ti mesmo’ (FOUCAULT, 2006b, p. 86).

Foucault faz questão de deixar claro que no platonismo “[...] há uma sobreposição dinâmica, um apelo recíproco entre o conhecimento de si e cuidado de si” (FOUCAULT, 2006b, p. 87). Isto quer dizer que nenhum destes preceitos será valorizado ou subestimado em prejuízo do outro. Entretanto, ao longo da história do pensamento filosófico grego, helenístico e romano há diferenças na relação entre o conhecimento de si e cuidado de si, diferentes frugalidades nas diversas correntes filosóficas. Vale destacar inclusive que, na Filosofia moderna, naquilo que cabe dentro do que Foucault nominou como o momento cartesiano, a noção do cuidado de si é totalmente preterida em relação ao conhecimento de si. Notamos, portanto, diferentes relações de equilíbrio dinâmico entre os dois preceitos, desde sua assunção, em *Alcibíades*, de Platão, como elementos integrantes do pensamento filosófico.

Ainda no que concerne à questão “em que consiste ocupar-se consigo?”, deduzimos que ela está atrelada à noção do conhecer-se a si mesmo, explicitada por Platão. Foucault questiona “como é possível conhecer-se, como a alma deve conhecer-se a si mesma?” (FOUCAULT, 2006, p. 89). O autor responde com uma síntese do pensamento de Platão, afirmando que

[...] para conhecer-se, é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o próprio princípio do saber e do conhecimento; e este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino. Portanto, é preciso olhar-se no elemento divino para reconhecer-se: é preciso conhecer o divino para reconhecer a si mesmo. (FOUCAULT, 2006b, p. 89)

Esta explanação de como a alma deve conhecer-se a si mesma no platonismo permite que se pondere a respeito de um paradoxo. Uma das faces desse paradoxo permite ao platonismo ter sido inspiração para diversos movimentos espirituais, isto pelo fato de que,

[...] o conhecimento, o acesso à verdade só se poderia fazer nas condições de um movimento espiritual da alma em relação consigo e com o divino: relação com o divino porque em relação consigo, relação consigo porque em relação com o divino. Esta relação consigo e com o divino, relação consigo

mesmo como divino e relação com o divino como si mesmo foi, para o platonismo, uma das condições de acesso à verdade. (FOUCAULT, 2006b, p. 97)

Outro caminho, apontado por Foucault (2006b), estabelece um contraponto a este primeiro, na medida em que o platonismo permitiu o desenvolvimento de um movimento de conhecimento puro, sem nenhuma vinculação com a espiritualidade. Isto ocorreu pelo simples fato de que o platonismo “[...] mostra de que modo todo o trabalho de si sobre si, todos os cuidados que se deve ter consigo mesmo se se quiser ter acesso à verdade constituem em conhecer-se, isto é, em conhecer a verdade” (FOUCAULT, 2006b, p. 97).

Após compreender sobre como a alma deve conhecer-se a si mesma, Alcibíades firma um compromisso com Sócrates. De agora em diante, ele vai envolver-se com a justiça para que se torne um bom governante para sua cidade. Eis que Sócrates alcança seu propósito no diálogo com Alcibíades. Isto quer dizer que, após conduzi-lo ao preceito do ocupar-se consigo mesmo e ter desenvolvido todo o pensamento do que seria este conceito, bem como argumentado com o discípulo sobre o sentido que deveria ser atribuído a ele, Sócrates então o convence a ocupar-se consigo mesmo. Alcibíades compreende que ocupar-se consigo mesmo é ocupar-se com a justiça.

Concluindo a análise do texto *Alcibíades*, Foucault (2006) afirma que ele representa uma forma exclusivamente platônica assumida pelo cuidado de si, e que são três as características da *epiméleia heautôu* nessa tradição platônica e neoplatônica: primeiro, que “[...] o cuidado de si encontra sua forma, soberana, e sua realização no conhecimento de si”; em segundo lugar, “[...] o fato de que este conhecimento de si, como expressão maior e soberana do cuidado de si, dá acesso à verdade e à verdade em geral”; e por último “[...] o fato de que o acesso à verdade permite, ao mesmo tempo, reconhecer o que pode haver de divino em si” (FOUCAULT, 2006, p. 96). Conforme o autor, estas três características não serão encontradas em nenhuma outra forma (epicurista, estoica, etc) do cuidado de si.

1.3 – O cuidado de si no Período Helenístico e Romano

A partir deste ponto, será analisado o período que abrange os séculos I e II d.C., época que Foucault caracteriza como “[...] uma verdadeira idade de ouro

na história do cuidado de si, entendido este tanto como noção quanto como prática e como instituição” (FOUCAULT, 2006b, p. 101).

Durante o período imperial, todas aquelas características do cuidado de si destacadas neste trabalho, presentes no *Alcibíades* de Platão, vão passar por várias transformações, mudanças, deslocamentos. Aquelas três condições, resumidas no tópico anterior como características fundamentais do cuidado de si no *Alcibíades*, já não são mais as mesmas, dando, a princípio, a impressão que desapareceram. A primeira mudança para Foucault é a de que ocupar-se consigo não está mais restrito aos jovens aristocratas, tendo se transformado num imperativo que se impõe a todos, sem restrição de idade ou de status social. Foucault destaca esse deslocamento ao reconhecer que, quando

[...] os filósofos recomendam cuidar-se de si não quer dizer que esse zelo esteja reservado para aqueles que escolhem uma vida semelhante à deles; ou que uma tal atitude só seja indispensável durante o tempo que se passou junto a eles. É um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida. Apuleu observa isso: pode-se, sem vergonha nem desonra, ignorar as regras que permitem pintar e tocar cítara; mas saber “aperfeiçoar a própria alma com a ajuda da razão” é uma regra “igualmente necessária para todos os homens” (FOUCAULT, 1985, p. 53).

O segundo deslocamento para Foucault diz respeito à constatação de que ocupar-se consigo é, agora, uma atividade com fim em si mesmo e por si mesmo, não mais tendo como finalidade o governo dos outros e da cidade. Foucault faz questão de deixar claro que, na cultura neoclássica, “[...] o eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, [...] quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si. Por que se cuida de si? Não pela cidade. Por si mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 103).

Conforme Foucault, a terceira transformação patenteia que o cuidado de si não se manifesta mais apenas na forma de conhecimento de si. Isso não representa o fim dessa forma de conhecimento. Significa, em contrapartida, que ele se integrou a um âmbito bem mais amplo, agora demarcado por um conjunto maior de significados. Trata-se de uma diversidade, de um conjunto maior de práticas, formas de atividades, as quais, obviamente, são designadas por palavras e terminologias diversas (FOUCAULT, 2006b, p. 105).

A título de ilustração, para citar alguns exemplos deste leque que se abre de práticas e atividades de si: primeiro, as atividades ligadas a atos de conhecimento, práticas estas vinculadas ao discernimento que se pode ter sobre si

mesmo. Trata-se, então, de examinar-se a si, voltar o olhar para si, estar atento a si. Em segundo, temos as práticas de proteger-se em si mesmo, um retrair-se em si como se fosse um lugar de proteção. O filósofo cita os termos voltar-se para si, recolher-se em si, retirar-se em si, como “[...] expressões que se referem à atividade, à atitude de refluir sobre si mesmo, retrair-se, ou então estabelecer-se, instalar-se em si mesmo como em um lugar-refúgio, uma cidadela bem fortificada, uma fortaleza protegida por muralhas, etc” (FOUCAULT, 2006b, p. 105).

Um terceiro grupo de práticas está ligado a atitudes particulares em relação a si, remetendo a um tipo de relação permanente consigo. Temos expressões inspiradas no glossário médico – como tratar-se, curar-se, abrir seus próprios abscessos; outras inspiradas no léxico religioso, como cultuar-se, envergonhar-se diante de si, honrar-se; e, enfim, outras no vocábulo jurídico, a exemplo de reivindicar-se a si mesmo.

O quarto grupo de significantes remete a um tipo de relação permanente consigo, referindo-se, por vezes, a sensações, como satisfazer-se consigo, alegrar-se consigo, sentir prazer consigo; ou a uma relação de soberania, como ser mestre de si.

Diante de um léxico tão amplo, percebe-se que o cuidado de si de fato deixou de ser apenas conhecimento de si como concebido no platonismo. Agora, num contexto de deslocamento do cuidado de si para práticas plurais, há uma explosão de diferentes formas de práticas de si; práticas que são autofinalizadas.

Cabe aqui um parêntese para esclarecer o que são tais práticas. Para tanto, é preciso relembrar que Alcibíades compromete-se com Sócrates, na parte final dos diálogos, a ocupar-se com a justiça. Para Platão, isso significa investir tanto nos cuidados da alma quanto da cidade, ambas imbricadas numa relação de retroalimentação que as confunde, implicando-as entre si. Ao ocupar-se consigo, com sua alma, Alcibíades estará também, concomitantemente, tornando-se apto a cuidar dos outros, da cidade – não se estabelece, portanto, uma separação. Portanto, o cuidado de si é um instrumento fundamental para com o cuidado dos outros.

Já nos séculos I e II, período helenístico e romano, haverá uma separação nítida entre o político e o catártico¹⁴ (termo utilizado pelos neoplatônicos).

¹⁴ Foucault define o termo catártico baseado em Platão: “[...] para Platão não há, na realidade, diferença de economia entre o procedimento catártico e o caminho político, na tradição neoplatônica, em contrapartida, estas duas tendências se dissociam” (FOUCAULT, 2006b, p. 214). Os neoplatônicos

Foucault esclarece o que isso significa, ou seja, agora “o eu é a meta definitiva e única do cuidado de si” (FOUCAULT, 2006b, p. 218). Isso permite afirmar, neste contexto, que as práticas de si são autofinalizadas. Em outros termos, quer dizer que a prática do cuidado de si é centrada em si mesma, seu desfecho é apenas o eu, não há mais a finalidade de cuidar dos outros, da cidade, seu objeto de cuidado é somente o eu. Qual a importância, atribuída por Foucault, a esta desvinculação?

Com o eu sendo progressivamente o principal objeto de um cuidado, o destaque significativo é a aproximação cada vez mais consistente, mais forte, entre a arte de viver e o cuidado de si. A filosofia vai fixando seu objetivo em torno da arte da existência. Dessa forma, teremos, ao longo do período helenístico e romano, uma suspensão cada vez mais proeminente “[...] da filosofia como pensamento da verdade, pela espiritualidade como transformação do modo de ser do sujeito por ele mesmo. Simultaneamente, o crescimento do tema catártico” (FOUCAULT, 2006b, p. 219). A questão central no que tange à arte da existência passa a ser: “como devo transformar meu próprio eu para ser capaz de aceder à verdade?” (FOUCAULT, 2006b, p. 219). É justamente nesse período que a cultura de si atinge seu clímax, seu ápice, sua glória.

Após esta digressão, retoma-se o percurso sobre a diversificação das práticas de si no período imperial. Foucault afirma que aquele processo de propagação das práticas de si ocorreu em duas direções. A primeira delas se abre com base na seguinte questão: “Como o cuidado de si se torna e deve tornar-se coextensivo à vida individual?” (FOUCAULT, 2006b, p. 106).

A segunda direção está vinculada à perspectiva de que, agora, o cuidado de si deve estender-se a todos os indivíduos, sem nenhuma limitação. Entretanto, na prática cotidiana, são notadas algumas restrições. As práticas de si passaram a ser vivenciadas, geralmente, em grupos religiosos ou filosóficos ou por aqueles em condições sociais e econômicas privilegiadas que se organizavam, por exemplo, em redes sociais, também denominadas redes de amizades. Estas são, portanto, as características mais marcantes do cuidado de si no período helenístico e romano, considerado por Foucault (2006b, p. 156) como o ápice de uma evolução.

Algumas considerações podem ser feitas sobre aquela primeira direção: a coextensividade entre o cuidado de si e a arte da existência, a arte de viver.

chamam *kátharsis* ou arte da catártica o exercício de ocupar-se consigo mesmo (FOUCAULT, 2006b, p. 216-217).

A recomendação para o cuidado de si, nos diálogos entre Sócrates e Alcibíades, aparecia num momento muito específico da existência. Este instante está fortemente vinculado a um contexto particular da vida dos jovens aristocratas daquela época.

É justamente o instante, aponta Foucault, de “[...] déficit da pedagogia, neste momento política e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida” (FOUCAULT, 2006b, p. 107). Esse *déficit* da pedagogia remete à crítica da formação educacional dos jovens aristocratas atenienses. Afirma-se que essa formação estava muito aquém de permitir a passagem destes jovens para a vida adulta e de possibilitar que assumissem postos políticos importantes na cidade, movimento considerado como o momento de ingresso na vida (FOUCAULT, 2006b, p. 107).

No contexto do período imperial, Foucault assegura que “[...] o cuidado de si não é mais um imperativo ligado simplesmente à crise pedagógica daquele momento entre a adolescência e a idade adulta. O cuidado de si é uma obrigação permanente que deve durar a vida toda” (FOUCAULT, 2006b, p. 108). Esse fato é consensual tanto para os epicuristas como para os estoicos.

Para Foucault, essa mudança na concepção cronológica do cuidado de si provocará consequências importantes. A primeira delas é que, além do elemento formador inscrito nas práticas de si, aparece também, no decurso do período helenístico e romano, um papel crítico. Isto quer dizer que aquele elemento formador estará vinculado à prática da crítica. Essa formação tem um viés diferente daquele do período platônico, como relata Foucault:

[...] trata-se de, independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo. [...] Esta formação, esta armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamavam de *paraskheué*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio* (FOUCAULT, 2006b, p. 115).

É notório que a formação imbricada neste cuidado de si não é mais voltada exclusivamente para o exercício de um bom governo da cidade, como era em *Alcibíades*. Agora, o eixo formador tem como foco a correção de erros, de retificar hábitos ruins, vícios e dependência incrustadas. Foucault menciona também o termo desaprender como “[...] uma fórmula que foi importante no vocabulário cínico: aprender as virtudes é desaprender os vícios. Trata-se da noção de

desaprendizagem, essencial nos cínicos, reencontrada nos estoicos” (FOUCAULT, 2006b, p. 117).

Há uma crítica também aos valores que se aprende em família. Portanto, o cuidado de si deve promover uma liberação daquilo que se foi imposto durante o processo de formação no seio da família. É preciso reencontrar a si mesmo, pois muitas vezes os pais almejam destinos totalmente contrários aos que se possa desejar por si próprio (FOUCAULT, 2006b, p. 117).

A segunda consequência do deslocamento cronológico do cuidado de si, diz respeito à confluência entre as práticas de si e a medicina. Sempre houve uma relação, um vínculo muito forte entre medicina e filosofia, relação esta antiga e tradicional e que ocorreu de diferentes maneiras ao longo do tempo. Uma das marcas dessa afeição é uma aproximação conceitual vigorosa entre as duas áreas. Foucault afirma que “[...] mais interessante, sem dúvida, é o fato de que a própria prática de si, tal como a filosofia a define, designa e prescreve, é concebida como uma operação médica” (FOUCAULT, 2006b, p. 120).

Um importante exemplo é o texto de Filon de Alexandria no “*De vita contemplativa*” em que ele se refere ao grupo de Terapeutas. Esse grupo é assim intitulado, porque cuida, ao mesmo tempo, do ser e da alma, estabelecendo um paralelismo entre prática da alma e medicina do corpo. Outro exemplo é o caso de Epicteto, que considera a sua escola de filosofia como um hospital da alma, um dispensário da alma, onde se vai para cuidar dos males e das paixões dos quais se sofre. Tanto nos epicuristas quanto nos estoicos o corpo será reintegrado como objeto de cuidado de si, ou seja, o corpo reaparece como objeto de preocupação juntamente com a alma (FOUCAULT, 2006b).

Por último, a velhice assume novas significações no período helenístico e romano. Está é a terceira consequência daquele deslocamento cronológico. Nessa ressignificação, imputa-se à velhice um valor positivo, uma vez que passa a ser o instante em que o cuidado de si chega ao seu clímax, ao seu coroamento, ao seu momento de galardão. Então, a velhice passa a ser cultivada como uma meta positiva de existência (FOUCAULT, 2006b, p. 135).

Na Grécia antiga, a velhice é reconhecida com um valor parcial. Ela é tida por sua importância como fonte de saber, de experiência, como conselheira, honrosa, entretanto, não havia aquele desejo de se chegar a velhice em virtude das limitações, principalmente físicas, impostas pelo tempo. Apesar de todos os valores

atrelados à velhice, são os jovens que, de fato, trabalham e defendem a cidade. Neste novo contexto, Foucault afirma que o idoso passa a ser

[...] aquele que pode enfim ter prazer consigo, satisfazer-se consigo, depositar em si toda alegria e satisfação, sem esperar qualquer prazer, qualquer alegria, qualquer satisfação em mais nada, nem nos prazeres físicos de que não é mais capaz, nem nos prazeres da ambição aos quais renunciou. [...] e a velhice, quando bem preparada por uma longa prática de si, é o ponto em que o eu, como diz Sêneca, finalmente atingiu a si mesmo, reencontrou-se, e em que se tem para consigo uma relação acabada e completa, de domínio e de satisfação ao mesmo tempo (FOUCAULT, 2006b, p. 135).

Uma consequência dessa mudança de visão é que se passa a uma nova ética da velhice, uma velhice ideal, para a qual se deve estar preparado. Na perspectiva de Foucault, isto quer dizer que é preciso, sendo jovens ou adultos, ter “[...] para com tudo que fazemos e somos, a atitude, o comportamento, o desapego e a completude de alguém que já tivesse chegado à velhice e completado sua vida” (FOUCAULT, 2006b, p. 137). Nisso está inscrita a ideia de que deve-se consumir a vida antes da morte, questão que, de certa forma, sob uma estreita aparência, Nietzsche desenvolveu em escritos como em *Assim falou Zaratustra* (1977), parágrafo 341 de *A gaia ciência* (2001) e aforismo 56 de *Além do bem e do mal* (2002). Foucault destaca que, com o cristianismo e a perspectiva de vida após a morte – ou de continuidade da vida após a morte –, tem-se novamente um processo de deslocamento, uma outra ressignificação dessa visão da velhice.

Encontra-se, em *A hermenêutica do sujeito*, traços de algumas nuances do cuidado de si no cristianismo, em especial nas suas formas mais primitivas, ou iniciais. Far-se-á, portanto, em direção ao encerramento, uma distinção entre a ascese filosófica e a ascese cristã.

Na ascese filosófica, o objetivo principal é que o eu seja o fim a ser alcançado, isto é, constituir-se a si mesmo, tornar-se sujeito de sua própria existência. Outro aspecto importante é que a ascese tem por estratégia imediata estabelecer uma *paraskeué*, mas sem perder de vista aquele propósito final de que o sujeito possa constituir-se a si mesmo de forma plena. Uma *paraskeué* é algo que o sujeito não possui, ele não carrega consigo, então, ele necessita construir para si essa *paraskeué*, que é, de acordo com Foucault, “[...] um conjunto de práticas necessárias e suficientes para permitir-nos ser mais fortes do que tudo que possa acontecer ao longo de nossa existência” (FOUCAULT, 2006b, p. 388). Dito de outra forma, a *paraskeué* permite que o sujeito se torne mais forte para superar suas dificuldades cotidianas. São ações

concretas, um modo de ser, de se comportar, que se assume para superar as próprias fraquezas.

Resumidamente, pode-se elaborar da seguinte maneira: as ações, o comportamento moral, o modo de ser frente às adversidades dos acontecimentos são construídos com base nos discursos de verdade elaborados a partir do exercício da ascese. Isto quer dizer que a ascese possui como propósito inicial a preparação de uma *paraskeué*.

É importante destacar que não há nenhum intermediário entre os discursos de verdade e a forma de ser do sujeito, ou seja, esta ascese é oriunda de uma relação do sujeito para com ele mesmo. Não há, por exemplo, uma figura divina na qual o sujeito possa se amparar para tornar-se mais forte frente aos acontecimentos da vida, apenas o sujeito em uma relação consigo próprio.

Neste caminho de constituir-se a si mesmo, o que se espera encontrar é a verdade. Este é um dos propósitos mais importantes desta ascese da prática de si: permitir que o sujeito alcance a verdade, que o indivíduo se ligue à verdade. Isso significa que descobrir o eu, o sujeito, o si mesmo, é ao mesmo tempo, a finalidade a se atingir e o objeto ao qual se deve aplicar um conjunto de técnicas da arte da existência, para que se consiga desenvolver seu próprio discurso verdadeiro e, assim, aplicá-lo em todas as situações e acontecimentos da vida. Foucault (2006b) qualifica este trabalho de si sobre si mesmo como procedimento de subjetivação do discurso verdadeiro e esclarece, a partir de textos de Sêneca, que este procedimento de subjetivação consiste em:

[...] fazer sua as coisas que se sabe, fazer seus os discursos que se ouve, fazer seus os discursos que se reconhece como verdadeiros ou que nos foram transmitidos como verdadeiros pela tradição filosófica. Fazer sua a verdade, tornar-se sujeito de enunciação do discurso verdadeiro: é isto, creio, o próprio cerne desta ascese filosófica. (FOUCAULT, 2006b, p. 401)

O trabalho em direção a esta subjetivação do discurso verdadeiro consiste no fato de que o sujeito pode aplicar a si mesmo um conjunto de técnicas ou práticas que abrangem a escuta, a leitura, a escrita e o ato de falar. São estas técnicas de si em seu exercício contínuo que inauguram e sustentam toda esta ascese filosófica. Nesta obra, não se entra em detalhes sobre as características de cada uma destas práticas, entretanto, o leitor poderá encontrar as minúcias sobre cada uma delas no texto de Foucault (2006b).

Em relação às características da ascese cristã, Foucault sustenta que o ascetismo cristão tem por princípio a submissão do indivíduo à lei e seu propósito final é a renúncia a si mesmo, ou seja, caminhar progressivamente rumo ao estado de santidade e, por conseguinte, à salvação. Espera-se do indivíduo renúncias e sacrifícios de algumas feições do seu ser. Na ascese cristã, atinge-se essa renúncia de si trilhando o caminho da objetivação de si num discurso de verdade – o que pode ser chamado exegese cristã. Mas, o que é o sujeito objetivável? Consumar a objetivação do sujeito é aplicar a ele a mesma lógica positivista de conhecimento que se aplica às coisas do mundo. Isto quer dizer que o sujeito é retido como um objeto do mundo que pode ser facilmente reconhecido, decifrado, esquadrinhado (FOUCAULT, 2006b, p. 400).

Enquanto no ascetismo filosófico luta-se contra os acontecimentos da vida, no ascetismo cristão, o sujeito está em constante batalha contra si mesmo, pois é no sujeito que se manifesta o pecado, a heresia, os vícios, a sedução pelas coisas do mundo e pelo maligno, etc. Portanto há um inimigo que exige um estado de alerta e luta permanente, e esse elemento pernicioso habita o próprio sujeito, daí a necessidade da renúncia a si mesmo para atingir a salvação.

1.4 – Caminhos que se abrem: considerações provisórias

No intento de sugerir uma direção, uma possibilidade, retoma-se a questão inicial: como o preceito do cuidado de si pode deslocar-se de seu significado na filosofia antiga e tornar-se uma ferramenta conceitual profícua para estudos em educação e cultura, os quais estejam em busca da compreensão da potência de práticas culturais capazes de permitir a experimentação da diferença e a transformação do próprio sujeito?

Não se está em busca de uma resposta universal, não é intuito da tese propor um caminho único e inovador a ser seguido. Pelo contrário, o que se deseja aqui é se avaliarem as condições de outras possibilidades de existência, outros modos de subjetivação, é se experienciar a diferença, no contexto educacional, produzida pela inserção de práticas culturais diversas (tais como cinema, música, teatro, dança, pintura, a arte em geral) na engessada estrutura curricular e pedagógica das escolas.

Vale destacar que essa inserção das práticas não deve necessariamente acontecer com a modificação da estrutura curricular vigente. Elas podem operar a partir da criação de contralugares, transgressoras da ordem curricular. A palavra transgressão não comparece aqui com conotação anárquica, ou de confronto, de embate. Não se objetiva gerar conflitos que impeçam o bom andamento das atividades escolares cotidianas. Ao afirmar que práticas culturais podem operar como transgressoras da ordem curricular, se quer dizer que estas práticas podem coexistir, no contexto escolar, juntamente com os programas curriculares oficiais. Ou seja, as práticas podem se materializar na escola por meio de atividades ocorrendo paralelas, concomitantes aos componentes curriculares institucionalizados.

Quando se refere aos componentes curriculares e seus programas oficiais, reportam-se aos limites que se impõe à comunidade escolar. Tais limites, muitas vezes, interditam outras possibilidades de produção de pensamento e da diferença na escola, pelo simples fato de não fazerem parte do que está preestabelecido pelo sistema normalizador (programas, planos e diretrizes da educação) dos saberes.

Sendo assim, opera-se, neste *paper*, com o conceito de transgressão, encontrado nos ditos e escritos de Foucault. Ao discorrer sobre sua concepção de transgressão, o autor afirma que é preciso

[...] libertá-la do que é o escandaloso ou o subversivo, ou seja, daquilo que é animado pela potência do negativo. A **transgressão não opõe nada a nada, não faz nada deslizar no jogo da ironia**, não procura abalar a solidez dos fundamentos: não faz resplandecer o outro lado do espelho para além da linha invisível e intransponível. Porque **ela, justamente, não é violência em um mundo partilhado** (em um mundo ético) **nem triunfa sobre limites que ela apaga** (em um mundo dialético ou revolucionário), ela toma, no âmagô do limite, a medida desmesurada da distância que nela se abre e desenha o traço fulgurante que a faz ser. **Nada é negativo na transgressão**. Ela afirma o ser limitado, afirma o ilimitado no qual ela se lança, abrindo-o pela primeira vez à existência. Mas pode-se dizer que essa afirmação nada tem de positivo: nenhum limite pode retê-la. Talvez ela não passe da afirmação da divisão. Seria também **necessário aliviar essa palavra de tudo o que pode lembrar o gesto do corte, ou o estabelecimento de uma separação ou a medida de um afastamento, e lhe deixar apenas o que nela pode designar o ser da diferença**. (FOUCAULT, 2009, p. 33, grifou-se)

É importante ressaltar que a concepção com a qual se opera não impede, ou desautoriza, se assim algum agente da comunidade escolar desejar, que estas práticas culturais também ocorram contextualizadas em determinados

componentes curriculares. Mais uma vez, a intenção não é eleger um *modus operandi* particular. O que se sugere é que práticas culturais possam existir no contexto escolar sem que sejam regradadas, controladas, censuradas ou até mesmo interditas por alguém ou alguma regra e nem que sejam exclusivamente reféns, presas, atreladas a algum componente curricular ou conteúdos curriculares específicos.

Isso pode se dar, por exemplo, com a inserção do cinema no cotidiano escolar. Para além de uma ferramenta de suporte para trabalhar temáticas vinculadas às disciplinas ou conteúdos curriculares, pensa-se, nesta tese, na possibilidade de se vivenciar o cinema como um espaço/tempo de criação de si, como arte que transporta a imaginação a mundos inimagináveis, como possibilidade de explorar contextos muitas vezes interditados pela rigidez curricular; enfim, como uma possibilidade de permitir a experimentação da diferença. E como um espaço da diferença, uma forma de transgressão, não é possível que um conteúdo específico reduza, ou interponha limites, às possibilidades que podem emergir no espaço-tempo heterotópico das atividades vinculadas a uma prática cultural como essa na escola (GIGLIO; NUNES, 2018).

Pois bem, agora é preciso avançar na direção da percepção de como o conceito do cuidado de si, caracterizado, ao longo dos tempos – como se explicitou aqui –, por estética da existência¹⁵, ascese e arte de viver, pode estar articulado à transformação do sujeito e à experimentação da diferença, quando membros da comunidade escolar se abrem para a imersão em práticas culturais.

Faz-se importante, antes de responder à questão e para que ela faça sentido, contextualizar-se o motivo pelo qual se elegem aqui as técnicas de si, a arte da existência, como importante possibilidade para se resistir aos processos de sujeição instaurados neste tempo atual.

É necessário retomar o pensamento desenvolvido por Foucault durante a década de 70, no decurso do qual a principal temática tratada por ele dizia respeito às relações de poder, aos jogos de verdade. É a fase caracterizada como

¹⁵ A noção de estética da existência em Foucault tem inspiração na moral greco-romana. Essa moral é voltada para a ética, que por sua vez, engendra o caminho para o sujeito fazer de sua vida uma obra de arte (invenção ou cuidado de si). Ética e estética da existência estão, portanto, fortemente vinculadas (REVEL, 2005). A estética da existência remete à relação que o sujeito mantém com sua própria atualidade, um produção inventiva de si, em que “[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação” (REVEL, 2005, p. 44). Por conseguinte, a estética da existência é “[...] uma prática ética de produção de subjetividade e ao mesmo tempo assujeitada e resistente: é, portanto, um gesto eminentemente político” (REVEL, 2005, p. 44).

genealógica, devido ao fato de o filósofo ter se utilizado do método genealógico¹⁶ para apresentar suas ideias acerca daquelas temáticas (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009).

Essa análise genealógica do poder, ou a filosofia analítica do poder, expressão utilizada por Foucault (1988, p. 80; 1998, p. 248), acontece a partir de “[...] uma série de análises, em grande parte históricas, acerca do funcionamento do poder” (CASTRO, 2009, p. 323). Nessa perspectiva, o filósofo cria seus próprios instrumentos conceituais, uma vez que era de seu interesse realizar um deslocamento de outras analíticas até então empreendidas, tais como a concepção liberal e a concepção marxista, que sempre pensaram o poder do ponto de vista da economia. Segundo Castro (2009, p. 324), “[...] para os primeiros o poder é algo assim como um bem, está sujeito a contrato, é objeto de posse e, conseqüentemente, de alienação. Para os segundos, [...] o poder serve para manter determinadas relações de produção”. Castro (2009) afirma ainda que, em ambas as concepções, o poder é abordado a partir de uma visão jurídica, isto é, a analítica do poder parte do ponto de vista das leis.

A Foucault (1987) não interessa saber o que é o poder, mas sim como ele funciona, pois, na sua compreensão, não há o poder enquanto objeto passível de posse, uma vez que ele se instaura mediante uma prática, um exercício. O filósofo francês critica a analítica de Marx, pois ele apresenta o poder da perspectiva da repressão e da negatividade, enquanto aquele defende que as relações de poder estão carregadas de positividade, uma vez que elas produzem realidade, fabricam saberes, criam modos de ser (LEMOS; CARDOSO JR., 2009). Conforme Lemos e Cardoso Jr., as relações de poder não podem funcionar separadas de regimes de verdade; elas não são indissociáveis “[...] à produção, à acumulação, à circulação e ao funcionamento de um discurso” (LEMOS; CARDOSO JR., 2009, p. 356).

De acordo com Castro, “[...] o poder consiste, em termos gerais, em conduzir condutas e dispor de sua probabilidade, induzindo-as, afastando-as,

¹⁶ Conforme Revel, o método genealógico é “[...] uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torna-los capazes de oposição e de luta contra a ‘ordem do discurso’; isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimentos singulares, mas que ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos: ‘ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos.’” (REVEL, 2005, p. 52-53). Para maiores esclarecimentos consultar os textos de Foucault (2005): O que são luzes? In: **Ditos e escritos**, vol. II, p. 335-351; Nietzsche, a genealogia, a história. In: **Ditos e escritos**, vol. II, p. 260; Nietzsche, Freud, Marx. In: **Ditos e escritos**, vol. II, p. 40.

facilitando-as, dificultando-as, limitando-as, impedindo-as” (CASTRO, 2009, p. 326). Mas, além de conduzir o modo de ação dos outros, as relações de poder coexistem com práticas de liberdade, sem que um anule ou subtraia o outro. Foucault esclarece que

[...] quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando a caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder não se exerce senão sobre sujeitos livres e na medida em que eles são livres. Entendemos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante deles um campo de possibilidade onde se podem dar muitas condutas, muitas reações e diferentes modos de comportamento. [...] a liberdade aparece como a condição de existência do poder (FOUCAULT, 1995a, p. 244).

Para Foucault, as relações de poder são imanentes à vida em sociedade. Ele afirma que “[...] uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995a, p. 246), portanto, não há como fugir das relações de poder, elas estão dadas, o que há são as possibilidades das práticas de liberdade. Essas práticas representam a capacidade de resistência, a luta para traçar outras formas de existência, diferente daquilo que está posto no presente. Trata-se também, em Deleuze (2005), de pensar a diferença. Isso significa libertar-se das formas com as quais se pensa (presente) e afirmar a possibilidade de pensar de outra forma (futuro).

Para o filósofo francês, “[...] não há relação de poder sem resistência” (FOUCAULT, 1995a, p. 248). O objetivo dessa resistência é promover novas formas de individualidade. São lutas que partem de problemas mais específicos e locais. No caso dessa tese, o problema específico diz respeito à incessante inquietação do docente por espaços outros, na escola, em que fossem permitidos outros saberes, que não apenas aqueles curriculares, propedêuticos. Não se trata de apontar as falhas ao sistema educacional existente e tentar combatê-las, não se trata de propor um modelo de educação mais eficiente, não se trata, enfim, de revolucionar ou reformar a educação. São simplesmente lutas que procuram resistir aos efeitos de poder que estão ligados a ideias de um saber pragmático, de qualificação e de competências (CASTRO, 2009, p. 289-290).

Nesse contexto, destaca-se a possibilidade de operar com o conceito do cuidado de si para problematizar as práticas cotidianas na comunidade escolar. Há uma enorme potência nesse conceito para viabilizar a germinação do pensamento

múltiplo, do diverso, da reinvenção do sujeito na escola. É, de certa forma, uma possibilidade de questionamento incessante de si por si mesmo, para professores, estudantes, escola e estrutura do sistema educacional atual, fundamentalmente enraizados nos ideais positivista e cartesiano. Esse modelo positivista de educação, como apontam Marcello e Fischer, é “[...] um modo de educar que se faz predominantemente sob a égide rígida do sujeito cognoscente” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 167).

Engendra-se a possibilidade da emergência de linhas de fuga no espaço-tempo escolar, na direção de “[...] uma formação de si, para além de (e na contramão de) um embrutecimento nas práticas de transmissão, próprias da vida educacional” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 167).

É urgente salientar a força das práticas culturais que operam na educação escolar como uma possibilidade de resistência contra aquelas relações de poder-saber que instalam processos de sujeição aos indivíduos. Essas práticas exercem algum tipo de ação sobre toda a comunidade escolar e elas podem ser analisadas em sua superfície, no seu exercício cotidiano, no sentido de tentar identificar que saberes podem emergir destas atividades. O intuito desse trabalho é tomar o conceito do cuidado de si para além dele mesmo, na direção apontada por Foucault:

[...] e penso que uma das principais evoluções na cultura antiga foi o fato de que esta *technè* de si se transformou cada vez mais numa *technè tou biou* (arte de viver). [...] A ética grega está centrada num problema de escolha pessoal, de estética da existência. A ideia do bio como um material para uma peça de arte estética é algo que me fascina. Também a ideia de que a ética pode ser uma estrutura de existência muito forte, sem nenhuma relação com o jurídico per se, com um sistema autoritário, com uma estrutura disciplinar. Tudo isso é muito interessante (FOUCAULT, 1995b, p. 259-260).

O olhar por esse caleidoscópio incita a compreender o cuidado de si como uma escolha para viver da maneira mais bela possível, fundar sua própria ética¹⁷

¹⁷ Para compreendermos o conceito de ética, é preciso, primeiro, conhecer o significado do termo moral. Isso porque o termo ética refere-se à constituição de si mesmo como sujeito moral. Foucault considera que “[...] uma ação para ser chamada moral não deve reduzir-se a um ato ou a uma série de atos (substância ética) conformes a uma regra, uma lei ou um valor. Toda ação moral, na verdade, comporta uma relação com o real onde ela se realiza e uma relação ao código ao qual se refere (modo de sujeição). Porém ela implica também certa relação a si mesmo. Essa relação não é simplesmente conhecimento de si mas constituição de si como sujeito moral na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que segue, fixa certo modo de ser que quererá como realização moral de si mesmo (forma de elaboração do trabalho ético). E, para fazê-lo, atua sobre si mesmo, empreende o conhecimento de si, se controla, se põe à prova, aperfeiçoa-se, se transforma (teleologia do sujeito moral)” (FOUCAULT, 1984, p. 28).

por meio de uma busca incessante por uma estética do existir, uma arte do bem viver. Isso implica um exercício de si sobre si mesmo, uma avaliação constante de sua relação consigo, com os outros e com o mundo. Quer dizer encarar a si mesmo como um sistema vivo em constante transformação, aberto e dinâmico a mudanças, a reinventar-se e produzir-se a cada dia, conforme os acontecimentos da vida.

As práticas culturais na escola podem reverberar nessa direção, quando oferecem essa possibilidade de abertura para um universo que fomenta essa arte da existência. Os indivíduos podem problematizar a si mesmos, tomando como ferramenta para reflexão e pensamento a noção do cuidado de si. Ademais podem lançar mão da experiência efetivada pelas práticas culturais diversas como um canal fértil para repensarem o viver, bem como procurar outros caminhos para enfrentarem as contingências do cotidiano, de modo a fazerem da existência algo mais próximo possível de uma grande obra de arte. Eis aí uma possível direção.

Tudo isso, esses elementos, definem, conforme Castro (2009), a maneira como o sujeito se constitui como sujeito moral, isto é, definem a relação do sujeito consigo mesmo. Castro afirma que “[...] o termo ética faz referência, em Foucault, à relação consigo mesmo, é uma prática, um *éthos*, um modo de ser e de conduzir-se. [...] Nessa moral, orientada à ética, trata-se de elaborar uma estética da existência, e não uma moral dos comportamentos estruturada juridicamente” (CASTRO, 2009, p. 156).

PAPER 2 – PRECIOSA: A SÍNTESE DE UMA MULHER INFAME

2.1 – O plano de conjunto

Este ensaio é resultado, primeiro, de um sentimento de desejo e de uma sensação intuitiva e instintiva de fazer do Cinema uma força motriz, um aliado da educação, na formação de jovens estudantes de nível médio e mesmo de professores, pois suspeita-se que este também permanece em contínuo processo de se constituir enquanto sujeito de si mesmos e do mundo.

É necessário salientar de antemão que se trata aqui de um processo formativo e educativo para além da formação acadêmica, instrucional, curricular ou propedêutica. O que move este trabalho é a possibilidade de vislumbrar, com a mediação do cinema, um processo de subjetivação dos sujeitos, o que significa tomar o cinema como um exercício de transformação de nós mesmos, uma possibilidade de formação ética e estética, considerar, enfim, o cinema como fomentador de um trabalho estético na criação de si mesmo. Parte-se da premissa de que há uma forte potência no encontro entre cinema, filosofia e educação, portanto, a noção de sujeito com a qual se opera aqui está diretamente vinculada aos possíveis efeitos de subjetivação que a sétima arte pode produzir no indivíduo.

A ideia para a pesquisa emerge a partir da experiência vivenciada em um projeto de ensino que vem sendo desenvolvido com jovens estudantes de nível médio em uma escola federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Uruaçu. Cabe esclarecer que os estudantes desta unidade frequentam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de química, construção civil e informática.

O projeto nasceu do desejo de um trabalho conjunto entre professores de Arte, Filosofia e Biologia daquela unidade escolar, tendo iniciado no ano de 2015 como uma proposta de, periodicamente, exibirem-se filmes com temáticas previamente selecionadas por afinidade entre as áreas de conhecimento daquele grupo de educadores. No ano de 2017, o projeto converte-se em uma proposta de cineclubes com a exibição de diversas obras consagradas ao longo da história do Cinema.

As sessões no cineclubes aconteceram mensalmente, mediante a exibição da película seguida de um debate, uma roda de conversa, entre todos os

participantes do evento. Os diálogos travados foram gravados em áudio mediante esclarecimentos prévios do curador em relação à finalidade do projeto, bem como mediante a assinatura prévia dos respectivos termos de assentimento e termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos participantes menores de idade. Portanto, o *corpus* empírico desta pesquisa é composto pela narrativa do próprio filme e pelos diálogos travados entre os membros da comunidade escolar (estudantes) participantes das sessões cinematográficas do cineclubes. Com intuito de resguardar a identidade dos estudantes, foram atribuídos nomes fictícios para identificar às suas falas.

O suporte teórico, base para reflexões e problematizações que guiaram esta pesquisa, é constituído por estudos dos filósofos Michel Foucault e Alain Badiou. Para análise estética e filosófica da narrativa fílmica, foram mobilizados os conceitos de “infâmia” e “cuidado de si”. O primeiro aparece em um ensaio escrito por Foucault sob o título *A Vida dos Homens Infames*, enquanto o segundo foi resgatado pelo filósofo em seus estudos sobre a antiguidade greco-romana, irrompendo em alguns dos livros publicados, tais como *História da Sexualidade II*, *História da Sexualidade III* e *A Hermenêutica do Sujeito*. Já no que tange a Alain Badiou (2015) tomou-se como referência o ensaio *O Cinema como experimentação filosófica*, do qual foi extraída a ideia de encarar o Cinema enquanto uma situação filosófica.

Obviamente, foram operados deslocamentos nestes conceitos, de modo a trazê-los para o contexto de pesquisa, com o objetivo de utilizá-los como ferramentas que auxiliassem na compreensão de como todos eles, implicados na narrativa, podem estar entrelaçados à possibilidade de abertura de frestas e extração de sentidos da vida dos estudantes. Seguimos assim uma orientação do próprio Foucault quando se referia às possibilidades de “lutas” implicadas em suas obras:

[...] pero un libro está escrito para servir a usos no definidos por quien lo ha escrito. Cuantos más usos nuevos, posibles e imprevistos, más feliz me sentiré. **Todos mis libros**, tanto la *Historia de la locura* como cualquier outro, **pretenden ser pequeñas cajas de herramientas**. Si la gente quiere abrirlas y servirse de una frase, de una idea o de un análisis, como de un destornillador o una llave de tuercas, para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, incluidos, si se tercia, aquellos de los que mis libros han salido..., ¡pues bien, tanto mejor! (FOUCAULT, 2008a, p. 56-57, grifouse).

Inspirado em Badiou este ensaio pretende iluminar a “força política do cinema” (BADIOU, 2015, p. 41). Isto quer dizer que esta pesquisa intenta responder

às seguintes questões: as observações efetuadas e significações engendradas por estudantes secundaristas podem se cruzar com a reflexão estética e filosófica? O cinema e a filosofia podem compor um duplo capaz de incitar o pensamento nestes jovens na direção de um projeto de formação pessoal inspirado na arte do bem viver? A potência do cinema possibilita compartilhar as operações sobre o mundo no contexto escolar?

Os objetivos deste artigo são: a) experimentar a potência do cinema como dispositivo¹⁸ cultural capaz de incitar o pensamento no contexto escolar; b) evidenciar como o cinema e a filosofia podem operar juntos, provocando reflexões na direção de um projeto de constituir-se a si mesmo; c) apresentar um ensaio que permita experimentar a relação entre cinema e filosofia como possibilidade, na escola, para compreender a formação do mundo.

Parte-se, nesta tese, do pressuposto de que há uma relação entre a prática cultural do cinema e a constituição dos sujeitos, na direção de uma possível prática de si, uma operação de si sobre si mesmo, capaz de produzir efeitos no processo de subjetivação. Dito de outra forma, a partir da perspectiva de formação assumida neste ensaio, a hipótese é a de que o cinema possa incitar possibilidades de movimento (ação), mediado pelo pensamento (reflexão/verdade), por meio dos quais o sujeito possa ter condições de se transformar continuamente na direção de uma formação ética (um modo de estar no mundo) e estética (um estilo), um trabalho de criação de si mesmo. Entende-se reflexão/ação como um par, um duplo, que se mistura e emerge na forma do sujeito estar no mundo em relação consigo e com os outros. Suspeita-se que o cinema seja capaz de promover inspiração para a prática de uma ascese cujo propósito é alcançar a arte do bem viver, uma estética da existência.

2.2 – Cinema e Filosofia

¹⁸ Para avaliar as relações de saber-poder utilizando o método genealógico, Foucault (1998) criou a noção de dispositivo. Para o filósofo, o conceito representa “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 1998, p. 244). Para maiores detalhes, consultar a obra *História da sexualidade I: a vontade de saber*, na qual o conceito foi desenvolvido.

“Preciosa – uma história de esperança” (Precious, Lee Daniels, 2009) é uma produção hollywoodiana indicada ao Oscar (2010) em seis categorias, vencedora em duas: melhor atriz coadjuvante e melhor roteiro adaptado. Também amealhou prêmios em outros festivais de Cinema como Sundance, Cannes, Toronto, Globo de Ouro e SAG Awards. Uma produção cinematográfica considerada de sucesso, a julgar pela quantidade de premiações e reconhecimento que recebeu mundo afora.

O filme dirigido por Lee Daniels é uma adaptação do livro *Push* lançado em 1996 pela escritora de pseudônimo Sapphire (Ramona Lofton). O livro é baseado em relatos da vida de uma jovem moradora de um abrigo para sem tetos no Harlem, bairro pobre da cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Naquela ocasião, final dos anos 80, a escritora atuava como atendente no abrigo.

A protagonista da história é Claireece Precious Jones, a Preciosa, uma garota de dezesseis anos, moradora do Harlem no ano de 1987. O filme retrata a vida cotidiana e dramática dessa jovem que sofria abusos sexuais constantes do pai e da mãe (Mary), além de agressões físicas e psicológicas de sua progenitora. Em virtude dessa violência sexual, acabou engravidando duas vezes do pai e foi contaminada, também por ele, pelo vírus HIV. A família vive em uma espécie de cortiço e a renda vem da assistência social do governo. A primeira filha de Preciosa, chamada Mongo, tem síndrome de Down e vive aos cuidados da bisavó materna, mas Mary finge que a criança vive com elas para receber um valor adicional ao benefício social pago pelo governo.

Como uma película vencedora em vários festivais de cinema, “Preciosa” pode ser considerado um filme que alcançou o grande público, não apenas no sentido quantitativo de espectadores, mas também pelo fato de ter incorporado uma sensibilidade estética diferente, simples e verdadeira (baseada em fatos reais). Badiou discorre sobre a significação ética do cinema para explicar porque ele é uma arte das massas:

[...] o cinema é [...] uma espécie de panorama da ação universal. São formas fortes, que encarnam os principais valores debatidos em certos momentos. O cinema é o veículo de uma espécie de heroísmo individual. Somente nele ainda existem heróis – e o nosso mundo é tão pouco heroico... O cinema continua a apresentar figuras heroicas. [...] há um lado admirável, tão admirável quanto a tragédia grega em seu tempo: propor a um amplo público figuras típicas, grandes conflitos da existência humana. O cinema de certo modo fala da coragem, da justiça, da paixão, da traição. [...] Nesse sentido,

o cinema herdou algumas funções do teatro, daquele teatro que à certa altura se dirigia aos cidadãos (BADIOU, 2015, p. 42).

O filme “Preciosa” parece guardar uma relação com esse cinema descrito por Badiou. A protagonista é a heroína da trama, sua vida encerra um grande conflito da existência humana, uma típica tragédia. Em “Preciosa”, é possível se experimentar o sensível quando se presencia a descoberta, por parte da protagonista, da coragem e da paixão pela vida. Sem dúvida, a película incita o público a repensar a ética de existência alimentada por valores estéticos que têm sido abandonados pela sociedade contemporânea, como, por exemplo, o amor aos seus e o amor à vida.

Ainda no que se refere à qualidade estética das produções cinematográficas e às suas possibilidades de incitar reflexões filosóficas, pode-se questionar: o que permite distinguir um filme comercial de outro não comercial? Seria um filme comercial aquele voltado apenas ao entretenimento? Um filme não comercial pode alcançar o grande público, ou fica restrito ao segmento *cult*? Segundo Badiou o filme comercial é caracterizado pelo

[...] fato de não podermos participar dele como de um conflito de ideias. Ele se limita a reproduzir o imaginário dado. [...] É a vida cotidiana. [...] É o mundo em que vivemos. Portanto, o Cinema comercial é um dado do mundo, eis tudo. O Cinema não comercial é um tratamento desse dado. Trata-se de operações sobre determinados materiais. Evidentemente, essas operações dirão algo mais que o próprio material. [...] Afinal, nós todos compartilhamos o mundo. O problema é compartilhar também as operações sobre o mundo. É essa, na realidade, a questão da formação do mundo (BADIOU, 2015, p. 81).

“Preciosa” é um filme em que é possível “compartilhar as operações sobre o mundo”. A análise realizada doravante pretende demonstrar como alguns dados do mundo de Preciosa foram tratados pelo diretor e como é possível, sob as lentes da filosofia, articular ainda mais esses dados na direção de, por meio da experiência do sensível, encontrar alguma brecha capaz de produzir subjetividades. Nesse sentido, Luz, esclarece que,

[...] **no cinema**, o poder de operar uma **recepção** ativa **das imagens** traduz-se por **uma sucessão de estados afetivos**, vividos na atualidade de seu impacto como **agradáveis ou desagradáveis**, que **colorirão os dados necessários à compreensão dos sentidos** produzidos. **Tais estados** acompanham o ritmo com que as configurações visuais e sonoras – em suas relações de proximidade e distanciamento espaciais de aproximação e afastamento no tempo – **marcam o espectador** (LUZ, 2002, p. 142-143, grifou-se).

Badiou afirma ser o cinema “uma experiência filosófica”, ou, dito de outra forma, “o cinema é uma situação filosófica” (BADIOU, 2015, p. 31). Mas, como é possível entender isso? Badiou explica que uma situação filosófica é “um encontro de termos estranhos uns aos outros” (BADIOU, 2015, p. 31). O que isso significa? Quais as implicações? Isso implica no que Badiou classifica como “as três grandes tarefas da filosofia” (BADIOU, 2015, p. 34), a saber:

[...] primeiro, elucidar as escolhas fundamentais que se apresentam ao pensamento. Elas sempre implicam a identificação do que está e do que não está em questão. Segundo, explicar a distância entre poder e pensamento, entre Estado e verdade; medir essa distância e saber se é possível superá-la ou não. Terceiro, esclarecer o valor da exceção, o valor do acontecimento e o valor da ruptura. E isso contra a imobilidade do existente, contra o conservadorismo social (BADIOU, 2015, p. 34).

O filme “Preciosa” é, de fato, uma situação filosófica, pois elucidada uma predileção, em que a protagonista escolhe um modo de viver. Preciosa faz uma escolha por um modo de viver outro, diferente daquele depreciativo, negativo, violento, doloroso, sôfrego. No fim do filme, ela opta por romper relações com a mãe e, ao mesmo tempo, dispensa a ajuda do Estado, pois quer viver por si mesma.

Na filosofia, podem-se encontrar ferramentas conceituais para explicar a distância entre poder e verdade, como, por exemplo, na tematização do biopoder¹⁹ (ou biopolítica) empreendida por Foucault (1999; 2008b; 2008c). Há uma distância entre aquilo que o Estado, o poder, quer para vida de Preciosa e aquilo que seu pensamento começa a fazê-la desejar para si mesma. Há um momento de reflexão, avaliação da distância entre esse desejo do Estado e aquilo almejado por Preciosa. Essa reflexão ocorre de forma coletiva, entre a protagonista e suas colegas, na sala de aula da escola alternativa.

Há também um valor de ruptura contra o conservadorismo social. Preciosa rompe com o signo da infâmia atribuído a ela pelos jogos de poder. O Estado avalia, com extremo conservadorismo, o destino de Preciosa. Sua mãe quer mantê-la

¹⁹ Segundo Furtado e Camilo (2016), Foucault emprega o conceito de biopoder para entender “[...] práticas, surgidas no ocidente moderno, voltadas à gestão e regulação dos processos vitais humanos. O poder sobre a vida instala-se como modo de administrar populações, levando em conta sua realidade biológica fundamental. Através dele, estabeleceu-se em nossas sociedades, desde o século XVII, um contingente significativo de conhecimentos, leis e medidas políticas, visando ao controle de fenômenos como aglomeração urbana, epidemias, transformação dos espaços, organização liberal da economia” (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 35). Foucault aborda a questão do biopoder e da biopolítica sob diferentes perspectivas em: *Vigiar e Punir* (1987), publicada originalmente em 1975, no curso *Em defesa do sociedade* (1999), ministrado em 1976, no primeiro volume de *História da sexualidade: a vontade de saber* (1988), publicado pela primeira vez em 1976; e, enfim, em *Segurança, território, população* (2008c), curso ministrado em 1978.

sob “efeito de dominação” (FOUCAULT, 2004b, p. 266), mas Preciosa parece querer caminhar na direção de uma vida esteticamente bela, quer cuidar de si por si mesma, anseia poder fugir destas previsões de destino que insistem em lhe imprimir como únicos futuros prováveis (como por exemplo, abandonar os estudos e trabalhar, tornar-se diarista). Preciosa toma uma decisão, opta pela ruptura, vai inventar sua vida a cada novo dia. A protagonista parece cumprir as três tarefas da filosofia: “[...] permanecer no terreno da exceção, no que tange ao acontecimento, guardar distância do poder e fazer valer a decisão tomada. Nesse sentido, a filosofia é o que contribui para mudar a vida” (BADIOU, 2015, p. 35).

2.3 – A infâmia se converte em preciosidade

O filme “Preciosa” se enquadra no gênero melodramático, sendo esse considerado como um dos grandes clichês no cinema mundial e visto até mesmo com certo preconceito. Dessa forma, coloca-se a seguinte questão: é possível fazer novos usos do clichê? “Preciosa” é uma resposta afirmativa a essa questão. O diretor Lee Daniels conseguiu, partindo da complexidade e do caos da vida singular de Preciosa, apresentar uma síntese bela, alcançada com simplicidade. Como afirma Badiou, “[...] o Cinema aproveita o que há de pior no mundo e arranca um fragmento de pureza” (BADIOU, 2015, p. 74).

Gradativamente, a vida caótica vai se descortinando sob um caminho de leveza, de alteridade, de serenidade, de uma possível paz consigo e com o mundo. Preciosa passa por um processo de depuração e se encontra consigo mesma. Mais uma vez, Badiou ratifica o que esta tese defende:

[...] temos o cinema e ele, a seu modo, nos mostra que mesmo no pior dos mundos a vitória é possível. [...] Então, vejamos os filmes de modo filosófico, não só porque eles nos brindam com novas figuras da imagem, mas por nos dizer que o pior dos mundos não é motivo para desespero. Eis o que diz o cinema (BADIOU, 2015, p. 75).

Preciosa pode ser caracterizada como uma infame numa alusão ao texto *A Vida dos Homens Infames*, escrito por Michel Foucault (2006a). Mulher, negra, obesa, pobre, desempregada, vítima de *bullying*, fracassada na escola e condenada ao limbo na vida em sociedade. A protagonista reunia todas as condições para uma vida medíocre, uma vida miserável, assinalada por Foucault (2006a, p. 207) como aquela que pertence “[...] a esses milhares de existências destinadas a passar sem

deixar rastro”, distante léguas daquilo que talvez possa se configurar como viver uma vida esteticamente bela, uma vida enquanto obra de arte, isto é, uma vida cujos feitos e trajetória provocam orgulho ao vivente.

Sua existência só não permanece nas sombras porque as conjecturas do acaso jogam a seu favor no instante em que ela passa a relatar sua trajetória à atendente de um dos abrigos nos quais vive um tempo depois de reunir coragem para deixar definitivamente a casa da mãe, a usurpadora de sua vida. Essa atendente coincidentemente era também escritora e, sentindo-se instigada por sua história, resolve contá-la em um livro que, por sua vez, desperta a atenção de uma produtora e um diretor cinematográficos, os quais resolvem levar a infâmia de Preciosa às telas do mundo.

No texto *A Vida dos Homens Infames*, Foucault relata que foi capturado por histórias de vida daqueles sujeitos que a sociedade caracterizava como “infames”, mas que, sob seu olhar, assumiram outro *éthos*, outra perspectiva, outra possibilidade de serem vistos e, assim, de saírem da sombra de seu cotidiano.

É o caso de Preciosa, uma jovem que passou toda sua vida subjugada pela violência familiar, pelo excesso de maldade e de baixeza que seus pais lhe impunham, mas que, frente a toda essa condição miserável, encontrou uma energia e uma força capazes de conduzirem-na a um caminho diametralmente oposto ao de sua existência até o instante de libertar-se do “estado de dominação”. Foucault descreve o que chamou sua atenção quando leu arquivos de registros de internação de Hospitais da França do início do século XVIII. Seu interesse se voltou para vidas que, assim como a de Preciosa, “[...] atravessadas por um certo ardor”, foram:

[...] animadas por uma violência, uma energia, um excesso na malvadeza, na vilania, na baixeza, na obstinação ou no azar que lhes dava, aos olhos de seus familiares, e à proporção de sua própria mediocridade, uma espécie de grandeza assustadora ou digna de pena. Parti em busca dessas espécies de partículas dotadas de uma energia tanto maior quanto menores elas próprias o são, e difíceis de discernir. (FOUCAULT, 2006a, p. 207)

Foucault (2006a, p. 209) explica que a infâmia é caracterizada pela relação de poder que se estabelece entre o indivíduo que será assinalado pelo signo e um representante da sociedade no qual está inserido, podendo ser a escola, a família, uma instituição do Estado, etc. O autor afirma ainda: “[...] assim é a infâmia estrita, aquela que, não sendo misturada nem de escândalo nem de uma surda admiração, não compõe com nenhuma espécie de glória” (2006a, p. 210). Não há

glamour na infâmia, diferente dos casos nos quais o sujeito ganha fama por atrocidades que comete – por exemplo, assassinato, roubos, etc. É, portanto, o jogo de poder que marca, assinala, identifica, rotula como infame este ou aquele sujeito:

[...] foi preciso, primeiramente, um jogo de circunstâncias que, contra qualquer expectativa, atraíram sobre o indivíduo o mais obscuro, sobre sua vida medíocre, sobre seus erros afinal bastante comuns, o olhar do poder e o clamor de sua cólera: acaso que fez com que a vigilância dos responsáveis ou das instituições, destinada sem dúvida a apagar qualquer desordem, tenha detido este de preferência àquele [...] e não tanto outros, ao lado destes, cujo barulho não era menor. (FOUCAULT, 2006a, p. 210)

No plano sequência em que Preciosa está na escola e é convidada a se apresentar na sala da direção, testemunhamos esse “olhar do poder” e sua cólera sobre esta mulher infame. A diretora, Sra. Lichtenstein, uma legítima representante do Estado, interpela a garota sobre sua segunda gravidez. Lembra de sua defasagem escolar – relação série/idade – e pergunta se ela já pensou em sua situação, no seu futuro. Preciosa parece não se importar com aquela conversa, tenta voltar para a aula de matemática, mas é impedida pela diretora que propõe uma visita a sua casa para conversar com sua mãe. A garota diz a Sra. Lichtenstein que esta não apareça em sua casa, recebendo como réplica da diretora que ela a suspenderá das aulas. Preciosa argumenta que não é justo, pois tem boas notas e faz as lições, mas a diretora volta a interpelá-la para saber se algo acontece em sua casa. Ela permanece em silêncio e não responde. Mais tarde, numa tentativa frustrada de visitar Preciosa, a diretora acaba indicando sua transferência para uma escola alternativa.

Outra cena que reforça o *status* de infâmia da protagonista é a de sua relação com a assistência social, mais um agente credenciado para engendrar os jogos de poder. A cada visita, Preciosa é interpelada pelos agentes do Estado. Nesses encontros, ela é sempre encurralada para descrever sua vida em detalhes, pois esse é um poderoso mecanismo para lançar luz sob sua infâmia.

O discurso da assistente social força a confissão de Preciosa sobre o que se passa em sua casa. Artifício muito semelhante ao mecanismo de confissão cristã, fortemente exercido pelo poder pastoral sobre seus fiéis. Notemos como Foucault o analisa:

[...] o ocidente cristão inventou essa surpreendente coação, que ele impôs a cada um, de tudo dizer para tudo apagar, de formular até as mínimas faltas em um murmúrio ininterrupto, obstinado, exaustivo, ao qual nada devia escapar, mas que não devia sobreviver a si próprio nem por um instante. Para centenas de milhões de homens durante séculos, o mal teve de se confessar

na primeira pessoa, em um cochicho obrigatório e fugidio (FOUCAULT, 2006a, p. 213).

Foucault argumenta que esse mecanismo começou, no final do século XVII, a funcionar como um “agenciamento administrativo”, deixando de ser religioso. Não que o agenciamento religioso tenha deixado de existir, ainda pode-se encontrá-lo operante nas igrejas. Entretanto, ocorreu um deslocamento desse agenciamento religioso para um agenciamento administrativo, com ação sobre a vida das pessoas em diversas relações sociais e institucionais, como uma estratégia de monitoramento e controle do Estado.

Tudo agora é registrado por escrito, dossiês e arquivos são produzidos sobre a vida dos indivíduos. As técnicas para produzir esse registro pessoal dos sujeitos são o interrogatório, a espionagem, a inquirição, a denúncia, etc. O objetivo também era o mesmo daquele do cristianismo, ou seja, a passagem do cotidiano para o discurso, identificando todo tipo de irregularidades cometidas. Foucault sustenta que “[...] é um tipo de relação completamente diferente que se estabelece entre o poder, o discurso e o cotidiano, uma maneira totalmente diferente de o reger e de o reformular. Nasce, para a vida comum, uma nova *mise em scène*” (FOUCAULT, 2006a, p. 213).

Preciosa começa a compreender intuitivamente essa relação de poder e, numa das visitas à assistente social, a garota resolve fazer um jogo de inversão de papéis. É ela quem passa a fazer as perguntas à sra. Weiss, exatamente as mesmas questões que sempre fizeram a ela nesses encontros. A assistente entra no jogo de Preciosa, a conversa avança, mas Preciosa inventa que está com sede. A mulher se levanta e vai buscar uma bebida gelada para ambas. Nesse momento, a garota vasculha no fichário e encontra seu cadastro, uma espécie de prontuário. Preciosa pega o documento e coloca na mochila sem que a assistente perceba. Esse relatório representa exatamente esse feixe de luz que ilumina a vida de Preciosa, com intuito de desnudar sua trajetória. É no relatório que o poder revela como tem prestado atenção na vida de Preciosa, assim como descrito por Foucault:

[...] para que alguma coisa delas chegue até nós, foi preciso, no entanto, que um feixe de luz, ao menos por um instante, viesse iluminá-las. Luz que vem de outro lugar. O que os arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas

palavras que disso nos restam; seja por ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido (FOUCAULT, 2006a, p. 207).

Na sala de aula, Preciosa revela o roubo de seu arquivo na assistência social e fala sobre as informações contidas nele. Faz uma crítica à postura da equipe de assistentes sociais e, por conseguinte, ao Estado, afirmando que ambos esperam que ela apenas encontre um trabalho. As colegas iniciam um debate ponderando que Preciosa não deve abandonar a escola para aceitar um trabalho como empregada doméstica para ganhar pouco, ser explorada por patrões e não ter tempo para cuidar de seus filhos. Elas, ademais, avaliam a situação de uma das meninas que trabalhou como empregada doméstica e concluem não valer a pena abandonar a escola para ser explorada em um subemprego. Argumentam que a escola é a grande oportunidade para Preciosa ter uma vida melhor e mais digna. Preciosa acaba por renegar o destino de permanecer nas sombras, na vida medíocre e infame que os agentes do Estado querem lhe imprimir.

2.4 – O cinema na escola: um exercício para o cuidado de si

Deste ponto em diante, iniciaremos uma interlocução, mediada pela caixa de ferramentas de Michel Foucault, entre o filme e o diálogo dos estudantes. Trata-se de um esforço teórico-metodológico para avaliar o que emerge dessa relação.

Durante o diálogo sobre o filme, o estudante Pedro comenta o seguinte: “Agora uma coisa que eu não entendi muito foi a questão do lenço. Tinha um lenço vermelho né, ele apareceu no final do filme...” e, na sequência da conversa, ele acrescenta que o mesmo objeto estava igualmente presente no começo do filme “no início, num poste assim...”.

O plano sequência de abertura do filme mostra um lenço comprido e vermelho preso no alto de um poste de luz na rua. O lenço balança com o vento, desprende-se do poste e flutua caindo em direção ao chão. Em seguida, Preciosa aparece em um de seus sonhos, imaginando-se uma princesa. Uma mulher com um belo vestido longo, da mesma cor do lenço, aproxima-se dela e, sorrindo delicadamente, coloca o lenço sob seu ombro. A mulher começa a se afastar caminhando de costas, mantendo o olhar e um sorriso acolhedor na direção da jovem.

Preciosa usa esse lenço em vários momentos do filme, até a cena em que ela, num ato de empatia, solidariedade e sororidade, coloca-o no pescoço de sua vizinha, uma garota que morava em seu cortiço e, naquele momento, estava com sua mãe na sala de espera da assistência social. Provavelmente, a menina tinha sido agredida em casa, pois estava com um hematoma no olho direito.

Quando Pedro menciona a aparição do lenço, sua colega, a estudante Paula, pergunta: “Lenço? Acho que não vi lenço não” e Pedro responde: “É... um vermelho, aí ela pegou e entregou pra menina...”. Aproveitando o destaque de Pedro a esta cena, os participantes do cineclube são provocados a interpretar aquele momento do filme.

De imediato, Pedro diz: “Acho que ela viu ali naquela menina como se fosse ela” e, depois, acrescenta: “A mãe dela era igualzinha a mãe da outra”. A estudante Letícia avalia que “parecia a história dela... que ia começar de novo”, enquanto a estudante Ana faz uma leitura diferente, afirmando “... na hora ela só falou o que a professora disse... a professora falou que ela era bonita do jeito que ela é... e ela pensou que a menina estivesse se sentindo pra baixo né... ou um meio de dizer pra menina também... passar a mesma mensagem que a professora passou”.

Ao ouvir a mãe da garota conversar de forma agressiva com a menina, Preciosa se identifica com ela, sabe que ambas têm muito em comum, em especial a realidade das agressões físicas e verbais. Por isso, ela tira seu lenço do bolso da jaqueta e coloca-o no pescoço da garota, em um gesto fraterno e de carinho. Após esse instante, Preciosa faz uma reflexão pessoal, lembrando a argumentação da professora Rain sobre a importância de se sentir bem consigo mesma, de se aceitar fisicamente como se é. Nesse instante, ela decide tomar para si o conselho da professora, assumindo seu corpo com positividade.

Preciosa reconhece naquela criança um pouco de si. Possivelmente, as agressões físicas sofridas e a condição de pobreza aproximam a existência delas naquele instante, sentadas na sala de espera da assistência social. A protagonista expressa, com o gesto de doação do lenço, um olhar de alteridade em relação à criança, olhar que só se tornou possível depois de Preciosa ter conseguido olhar para si mesma. E, olhando para si, a jovem, enfim, consegue olhar para o mundo.

Esse instante remete à liberação de um dos “estados de dominação” que privaram Preciosa de si mesma por muito tempo de sua vida. Em uma de suas

entrevistas, Foucault discorre sobre o significado destes “estados de dominação” e as restrições impostas por eles às práticas de liberdade entre os indivíduos:

[...] as análises que procuro fazer incidem essencialmente sobre as relações de poder. Considero isso como alguma coisa diferente dos estados de dominação. As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, **nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos**, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político. Essa análise das relações de poder constitui um campo extremamente complexo; ela às vezes encontra o que se pode chamar de fatos, ou **estados de dominação, nos quais as relações de poder**, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, **se encontram bloqueadas e cristalizadas**. Quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e fixas e a impedir qualquer reversibilidade do movimento – por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares –, estamos diante do que se pode chamar de um estado de dominação. É lógico que, **em tal estado, as práticas de liberdade não existem**, existem apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas (FOUCAULT, 2004b, p. 266, grifou-se).

O filósofo argumenta que um “estado de dominação” pode bloquear as práticas de liberdade, inviabilizando as relações de poder entre os indivíduos. Essas relações de poder são naturais às relações humanas, e, para que exista qualquer forma de resistência às relações de poder, é preciso que haja condições de movimento, de deslocamento, práticas de liberdade. Esse movimento tem implicações diretas na constituição ética do sujeito, no seu desejo de existência bela, no cuidado de si. Nessa direção, Foucault interroga: “[...] o que é ética senão a prática da liberdade, a prática refletida da liberdade?” (FOUCAULT, 2004b, p. 267).

O que isso significa? O filósofo explica que, na antiguidade greco-romana, a “[...] ética como prática racional da liberdade girou em torno do cuidado de si”. Implica o sujeito ter a liberdade de escolha de regras de conduta e princípios que servem para orientar suas ações cotidianas na comunidade, constituindo-se, assim, como sujeito ético, praticando cuidados consigo mesmo. Por meio do cuidado de si, a ética se vincula ao jogo da verdade e, por conseguinte, às práticas de liberdade (FOUCAULT, 2004b, p. 268).

Aproveitando a menção sobre a cor do lenço de Preciosa, vale destacar outro elemento estético do filme: a fuga da realidade empreendida pela protagonista. Esse elemento estético foi destacado com diferentes olhares pelos estudantes, como, por exemplo, o caso de Letícia, a qual chama atenção para a questão: “uma coisa que achei bem interessante é como ela fugia da realidade dela,

tinha o sonho dela...”. E complementa: “parecia que saía do real e ficava vagando...”. O estudante Pedro argumenta que, “em momentos tão difíceis ela pegava e saía...”, “...teve uma hora que ela olhou no espelho e se viu loira e tal...”. E, por último, a estudante Ana apresenta uma reflexão distinta: “acho que ela também se via daquela maneira, porque ela imagina que as pessoas que são daquele jeito não tem aquele tanto de problema que ela tem”. Em seguida, Ana remete ainda a uma outra possibilidade de leitura: “...eu vejo como se ela só quisesse ser daquele jeito, tipo... ela queria tá bem, viver uma vida como uma pessoa...”.

Os estudantes referem-se a algumas cenas no filme, como aquela na qual Preciosa está em casa, lavando louça na cozinha, de costas para sua mãe, que está na sala assistindo TV. Mary lhe pergunta se comprou cigarros. Ela afirma que não tinha mais cigarros na loja, por isso não trouxe. Enfurecida, a mulher lança o controle da TV em sua direção e acaba acertando a cabeça da garota, que cai desmaiada no chão da cozinha. Desacordada, Preciosa parece rememorar, como em um sonho, um dos episódios em que sofre abuso sexual do pai.

O abuso acontece em sua casa, no quarto dos pais. A mãe aparece na porta e acompanha a violência de longe, sem interferir. Preciosa olha para o teto e uma brecha se abre, como um universo paralelo, uma outra realidade. Enquanto é violentada pelo pai, Preciosa fantasia uma vida de *glamour* para si. Aparece saindo de uma sala de cinema usando um vestido vermelho luxuoso, caminhando sobre um tapete vermelho e acompanhada por um rapaz branco com traje de gala. Muitas pessoas a esperam do lado de fora, gritam seu nome, pedem autógrafos, tiram fotos, Preciosa é admirada pelo público como uma estrela de cinema. De repente, acorda, ainda no chão da cozinha, com sua mãe despejando um balde de água em seu rosto.

Esses planos de escapismo contrastam efusivamente com o cenário da casa e das ruas por onde a garota circula. Falamos de um contraste na iluminação e nas cores. Os planos em que Preciosa se imagina uma mulher de sucesso, uma princesa, estão sempre cheios de luz a iluminar a protagonista, e seus vestidos são sempre muito coloridos, de cores vivas, vibrantes e fortes, com destaque para o vermelho, o amarelo e o alaranjado. Estas são as cores usadas por Preciosa nas cenas em que foge da realidade de abusos diversos, diferente de sua jaqueta preta ou outras roupas de seu cotidiano, sempre em tons cinza, bege, marrom; cores muito apagadas, frias.

As cores carregam significados importantes, em especial quando observadas em paralelo com a história da garota infame. Na escola alternativa, no primeiro dia de aula, Preciosa afirma gostar do amarelo. Esta cor está diretamente vinculada a sentimentos de alegria, otimismo e esperança. Também, tem ligação com a felicidade e a criatividade (LURKER, 2003).

O vermelho do lenço e de um dos vestidos é uma cor emocionalmente intensa e está associada à força, coragem, poder, determinação, ação, paixão, amor. Também está ligada à nossa vontade de sobreviver, e ao temperamento forte, podendo estimular a confiança para aqueles que são tímidos ou motivar a ação daqueles que sentem falta de força de vontade. Já o alaranjado é uma mistura das cores vermelho e amarelo. A cor tem relação direta com a vitalidade, a prosperidade, o sucesso e a alegria e, também, está associada à criatividade (ajuda a pensar de um jeito diferente). Sobre sua influência no comportamento, pode estimular a coragem, a determinação e a vontade. Desperta a atenção e convida à ação. Estimula as pessoas a terem ousadia e alcançarem seus desejos (HELLER, 2013).

A *mise-en-scène*²⁰ dos planos de escapismo apresenta uma Preciosa oposta àquela que assistimos nas ruas do Harlem. A garota infame, quando exposta a uma situação de violência, se vê em outro mundo, com *glamour*, felicidade, sucesso, sendo admirada por fãs frenéticos e histéricos. Outro escape ocorre quando Preciosa está em seu quarto se preparando para ir à escola. Diante do espelho, ela enxerga uma garota branca, magra, de cabelos lisos e loiros, o perfeito “padrão de beleza americano”, objetivado nos filmes do cinema comercial hollywoodiano. Preciosa infame – Preciosa princesa, um duplo de si mesma coabita no imaginário da protagonista. A Preciosa real vive o presente no plano material da existência, cheia de insegurança, medo, baixa autoestima, violência, tristeza, enquanto a Preciosa virtual, da imagem formada no espelho ou em seus sonhos, existe em um mundo diferente, belo, alegre, seguro, potente, positivo. Dessa diferença entre Preciosa real e virtual vai emergindo outra imagem da protagonista ao longo do filme, uma nova

²⁰ Ramos (2012) afirma que “[...] o conceito de *mise-en-scène* define, entre outros elementos, o espaçamento de corpos e coisas em cena. Vem do teatro, do final do século XIX e início do XX, e surge com a progressiva valorização da figura do diretor, que passa a planejar de forma global a colocação do drama no espaço cênico. [...] *Mise-en-scène* no cinema significa enquadramento, gesto, entonação da voz, luz, movimento no espaço. Define-se na figura do sujeito que se oferece à câmera na situação de tomada, interagindo com outrem que, por trás da câmera, lhe lança o olhar e dirige sua ação. Na cena documentária, o conceito de *mise-en-scène* desloca-se um pouco e pausa, de forma mais solta, na fagulha da ação da circunstância da tomada” (RAMOS, 2012, p. 53).

Preciosa vai se construindo a cada novo dia de sua existência, uma Preciosa ainda cheia de problemas e dificuldades, mas, ao mesmo tempo, cheia de esperança, desejosa de estar sempre lutando contra suas limitações, resistindo as suas fraquezas, incertezas e medo.

Percebe-se que a mudança para a escola alternativa é um fato gerador de novos rumos para a jornada da vida de Preciosa. O estudante Pedro destaca: “tipo... ela poderia largar tudo e... até mesmo... várias vezes eu pensei que ela tentaria até o suicídio pelo que ela falava e tal... queria que uma televisão caísse em cima dela, um piano e tal. E que nisso tudo ela começou a ir na escola e isso deu incentivo a ela de querer viver e tal e até a questão de querer os filhos dela, porque o outro filho morava até com a avó aí ela já queria ter os dois né”.

A estudante Ana também manifesta seu olhar sobre essa relação entre a protagonista e a nova escola: “Acho que foi ainda mais porque a escola dava mais atenção pra ela, porque na outra escola ela não fazia... ela tava na 6ª série... que ela tinha falado... ela não sabia ler nem escrever e o que ela sabia mais era matemática, mas não se dava atenção para ela... e lá ela pode desenvolver melhor”. Pedro ainda acrescenta: “ali ela começou a... se desenvolver... ela não falava também... ela tinha muito problema... é!”.

Na escola alternativa, a professora Blu Rain encoraja as estudantes a escreverem uma espécie de diário, sendo que, a cada dia de aula, elas devem socializar o que escreveram sobre si mesmas e suas vidas naqueles cadernos. Com esse exercício, Preciosa volta-se para si mesma, começa a perceber o mundo, nota que está aprendendo a ler e escrever e que sua mãe alimentava uma opinião errada sobre a escola. Esse caminho de mudanças sofre um pequeno desvio com o nascimento do segundo filho, Abdul. Mesmo no hospital, a protagonista mantém a escrita do diário, trocando correspondências com a professora Rain. Preciosa escreve sobre seus medos, incertezas e desejo de cuidar de seus filhos, e a professora responde argumentando que a melhor saída seria destiná-los para adoção, visto que ela não teria condições de cuidar bem das crianças e ao mesmo tempo se dedicar à escola.

A vivência de Preciosa na escola alternativa é o marco inicial de uma nova caminhada. As relações complexas entre a protagonista e as colegas de classe e, entre elas e a professora, possibilitam que Preciosa volte-se a si mesma, dirija-se ao seu interior, tome certa distância de si e reflita sobre as verdades até então

impostas a ela. Essa relação de si para consigo, esse cuidado de si, não é um processo que conduz à individualização do sujeito. Não se pretende um sujeito fechado em si mesmo, não se trata de um amor exagerado a si mesmo ao ponto de negligenciarem os outros. Ao contrário, Foucault argumenta que:

[...] o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *éthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; [...] o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade (FOUCAULT, 2004b, p. 271).

A professora Rain assume um papel importante nesse cuidado de si experimentado intuitivamente por Preciosa. A professora é a figura do mestre, do conselheiro, citada por Foucault quando avalia as práticas de si na cultura greco-romana. Um direcionamento fundamental dessa professora-guia foi propor a escrita dos diários; essa prática de si por meio da escrita possibilitou à protagonista conhecer-se a si mesma, expressar seus desejos, assumir suas verdades. Um dos exercícios propostos pelos estoicos para a prática do cuidado de si na cultura greco-romana é justamente a escrita dos diários, vejamos a afirmação de Foucault:

[...] encontramos continuamente, nos preceitos de existência e nas regras da prática de si, a obrigação de escrever, o conselho para escrever. Encontramos em Epicteto, por exemplo, seguinte conselho: é preciso meditar (*meletân*), escrever (*grapheîn*) e treinar (*gymnázein*) (FOUCAULT, 2006b, p. 431-432).

Após deixar o hospital, Preciosa regressa à casa de sua mãe. Entretanto, uma grave discussão entre elas acaba fazendo com que a garota abandone Mary, levando apenas seu filho consigo. Com a ajuda da professora, Preciosa consegue vaga em um abrigo para viver com seu filho Abdul. Neste momento, ela se sente bem, mais confiante e planeja seu futuro.

Um dia, recebe a visita da mãe, trazendo a notícia do falecimento de seu pai devido à AIDS. Preciosa vive um novo lampejo de fuga da realidade, vê-se novamente imersa em seu sonho de *glamour* e fama junto com seu príncipe encantado. Após a notícia de sua mãe, a garota procura o serviço médico e recebe o resultado: é portadora do vírus HIV. Na sala da aula, a professora pede que escrevam em seus diários. No entanto, naquele dia, Preciosa não sente vontade, uma vez que está abalada com mais um acontecimento trágico em sua vida. Ela escreve apenas: Por que eu?

Sem saber o que tinha acontecido, Sra. Rain pede, mais uma vez, para Preciosa escrever. É quando ela então revela, na sala de aula, ser portadora do vírus HIV. Mesmo com a notícia trágica, a professora insiste que a garota escreva sua história. Preciosa chora, afirma estar cansada de tanto sofrimento, queixa-se de que ninguém a ama e de que o amor só lhe trouxe sofrimentos. A professora a consola; afirma que tudo aquilo que tinha vivido não era amor, que seu filho a amava verdadeiramente, que ela a amava, e demanda, novamente, que Preciosa escreva. Escrever é um importante exercício da ascese, uma importante prática para o cuidado de si, para a arte do bem viver. Conforme constata Foucault:

[...] não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo [...] Parece que, entre todas as formas tomadas por esse treino (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – o fato de escrever para si e para o outro – tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo (FOUCAULT, 2004a, p. 146).

Esse exercício proposto pela Sra. Rain opera como uma escrita de si. É um grande exercício de liberdade, não de libertação, vivenciado pela protagonista em sua existência, até então subjugada, dominada por uma relação de violência e humilhação. A prática da escrita é, de certa forma, um dos elementos da resistência a todas as relações de poder implicadas à jornada de Preciosa. Como se não bastassem todas as marcas já impressas em seu corpo e espírito, há um novo jogo de poder a ser encarado: conviver com o vírus HIV. Será preciso resistir para caminhar em direção a um existir esteticamente belo. Para existir com o “*glamour*” que Preciosa sempre sonhou, será preciso, ainda, imbricar-se em mais esse jogo de verdade. Conforme afirma Foucault, “[...] o ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2006a, p. 208).

Está análise confirma a constatação de Foucault de que “[...] que a *Vida dos homens infames* possa se estender a outros tempos e a outros lugares” (FOUCAULT, 2006a, p. 211). “Preciosa” reverbera a vida de uma mulher infame tentando cotidianamente oferecer resistência aos mais diversos jogos de poder que se materializam diante do seu caminho. Essa mulher infame vai, aos poucos, encontrando brechas, frestas, para tornar-se preciosa.

Tem-se, portanto, a possibilidade de um exercício, um movimento, ao entrelaçar a análise fílmica à fala dos estudantes. Esse movimento vem também atravessado pela potência da filosofia. Cabe distinguir, nesse momento, essa articulação engendradora na tese do debate produzido pelos estudantes após a exibição da película. Assume-se este encontro entre os estudantes e o cinema como uma possibilidade de exercício prático do cuidado de si, um momento capaz de permitir a emergência do pensamento da diferença, potente para promover, mesmo que de forma fragmentada e reduzida, a criação de uma ética (uma maneira de estar no mundo) e uma estética (um estilo de conduzir a vida) na direção da formação pessoal dos jovens. Desse encontro não se espera a elaboração de sínteses filosóficas por parte dos estudantes – elas podem eventualmente acontecer, mas o que se destaca é a abertura de um espaço-tempo no contexto escolar para os estudantes terem a oportunidade de pensar como enfrentar os acontecimentos e como se posicionar frente às contingências da vida.

2.5 – Considerações

A fim de direcionar este ensaio para uma síntese, retomam-se, aqui, as questões tratadas: 1) As observações efetuadas e significações engendradas por estudantes secundaristas podem se cruzar com a reflexão estética e filosófica? 2) O cinema e a filosofia podem compor um duplo capaz de incitar o pensamento nestes jovens, na direção de um projeto de formação pessoal inspirado na arte do bem viver? 3) A potência do cinema possibilita compartilhar as operações sobre o mundo no contexto escolar?

Todas as questões estão intimamente interligadas, sendo os elementos em comum entre elas o cinema, a filosofia e o potencial formador de ambos, quando articulados em conjunto no contexto escolar. Cabe lembrar que a formação avistada no horizonte não é aquela propedêutica, curricular. Trata-se aqui, em contrapartida, de uma formação voltada à compreensão do mundo, de um exercício de ascese, cuidado de si, tendo por objetivo permitir ao sujeito uma reflexão que o prepare para agir no enfrentamento das contingências da vida cotidiana.

Isso posto, caminha-se, doravante, na direção de formular uma síntese que integre as três questões levantadas. Abre-se, aqui, uma possibilidade, uma alternativa para compreender a potência de práticas, como, por exemplo, a

articulação entre o cinema e a filosofia, na produção de resistências ou a criação de espaços heterotópicos contra os diferentes jogos de poder imbricados em nossas experiências diárias.

Na análise do filme “Preciosa”, articulou-se a opinião dos estudantes aos conceitos filosóficos elaborados por Michel Foucault e Alain Badiou. Essa articulação ocorreu apenas no decorrer deste ensaio. A ideia das rodas de conversa era abrir um espaço-tempo que fizesse emergir o pensamento dos estudantes a despeito do filme. Torna-se público, com isso, a plausibilidade da articulação entre cinema e filosofia no contexto escolar, aqui ecoando a reflexão de estudantes do Ensino Médio. Também parece possível a extensão dessa potência a todas as faixas etárias, considerando-se a riqueza de experiências em publicações sobre a temática, como as de Fresquet (2013), Medeiros (2012), Angerami (2014), Nunes *et al.* (2017), sendo a primeira na educação infantil e as demais em cursos de graduação ou formação de professores.

Esse resultado traz consigo a relevância de sua singularidade, devendo ser destacado, pois, conforme afirma Duarte, que mesmo na atualidade “[...] o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. [...] temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte [...] estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento” (DUARTE, 2009, p. 70-71).

Evidentemente, há dificuldade nessa articulação sem que haja a devida capacitação do(a) professor(a) que almeja trabalhar com o cinema na escola. Mesmo assim, destaca-se aqui essa outra possibilidade, em especial porque, como afirma Berti e Carvalho, apesar de o cinema estar presente na educação, sabemos que, na maioria das vezes, é:

[...] para se “encaixar” nas aulas e dialogar com os conteúdos, com a perspectiva de incrementar o assunto. Por esse motivo, costuma ser adotado como recurso didático (“serve para” ilustrar os conteúdos, sistematizar temáticas ou despertar interesse pela área). Essa visão restrita não potencializa a alteridade. A experiência com o Cinema na escola não se reduz a um campo disciplinar específico, pois a arte provoca um estranhamento na composição escolar rígida (BERTI; CARVALHO, 2013, p. 187-188).

Obviamente, não se propõe que a experiência com o cinema descrita nesta tese seja tomada como um modelo universalizante a ser seguido na escola, pois ela é singular, não aspirando, portanto, ser modelo único. O que se destaca aqui é essa potência do cinema articulado à filosofia como caminho para o pensamento na

escola. A análise empreendida na seção anterior evidenciou quão frutífero pode ser esse tipo de tratamento arranjado entre esses dois dispositivos. Nessa direção também apontam, respectivamente, Berti e Carvaho e Almansa:

[...] o cinema na escola pode proporcionar, tanto para os(as) professores(as) quanto para os(as) alunos(as), experiências estéticas, diferentes das oferecidas pelo cinema de consumo. [...] o cinema na escola pode provocar o estranhamento e a invenção, possibilitando diversas experimentações estéticas que promovam novos arranjos, novas temporalidades e novos sentimentos (BERTI; CARVALHO, 2013, p. 190).

[...] talvez estejamos, sim, diante de um modo de aprender a ver de maneira nova, diferente, um modo pelo qual tomamos algo do conhecimento fílmico e do que o circunda, e disto extraímos sentido, fazemos do acontecimento nosso, captamos sua verdade e, com isso, nos modificamos em alguma medida. [...] sutis e singulares transformações, que nem por isso são menores, no estreito sentido do termo (ALMANSA, 2015, p. 14).

A articulação entre cinema, conceitos filosóficos e a opinião dos estudantes não deixa dúvidas de que este é um caminho produtivo na direção de fazer de momentos e iniciativas como esta, possibilidades concretas para criar espaços de resistências contra a imposição de verdades e processos de assujeitamento dos indivíduos. Nessa perspectiva, são dois os aspectos relevantes para serem alavancados naquela articulação proposta pelo trabalho. O primeiro deles se articula com o reconhecimento dos jogos de poder, no intuito de desnudar as diversas formas de poder político exercido por várias instituições sociais sobre nós (governo dos outros). O segundo diz respeito à criação de brechas para a resistência, representando a possibilidade de criação de um sujeito ético (governo de si mesmo) com base nas técnicas de si – fundamentadas na noção do cuidado de si –, exercícios estes por meio dos quais o próprio sujeito se conduz na direção de transformar-se a si mesmo sem deixar de imiscuir-se em uma constante relação de alteridade. É o que nos propõe Gallo:

[...] se o primeiro passo para a construção de uma luta de resistência contra os processos de assujeitamento é o reconhecimento de como somos produzidos sujeitos, podemos encontrá-lo na governamentalidade democrática que nos subjetiva como cidadãos de direitos. O segundo passo é criarmos as ferramentas de ações para resistir. Aqui nos ajuda novamente Foucault: não se trata de liberar o indivíduo do Estado e das instituições; [...] sendo constituídos nas e pelas instituições, podemos agir sobre nós mesmos, recusando aquilo que somos e investindo em transformações de nossos panoramas subjetivos (GALLO, 2017, p. 91).

Seria ingenuidade deixar de afirmar a existência de relações de poder entre cinema, filosofia e espectador. Certamente, há uma potência capaz de sujeição

dos indivíduos naqueles dispositivos²¹. Entretanto, neste ensaio o destaque é para o potencial de subjetivação ética do cinema e da filosofia quando direcionados ao espectador estudante. Opta-se, no decurso deste trabalho, pela apreensão de um cinema e de uma filosofia de afirmação das diferenças, com potenciais criadores de si, de afirmações positivas das afecções; um cinema e uma filosofia capazes de incitar a transgressão da ordem curricular da escola, que se situem às margens dos planos e projetos pedagógicos instalados pelo poder político; enfim, um cinema e uma filosofia capaz de criar resistências.

Ao se caminhar nessa direção, presenciaram-se, no decorrer da roda de conversa sobre o filme, os estudantes tecendo uma crítica ao Estado por sua incapacidade de conseguir identificar a violência sofrida por Preciosa, apesar de o mesmo ter mantido a ajuda financeira e o acompanhamento periódico da família por um longo período (Apêndice A, pág. 115); avaliando a banalidade com que Mary, a mãe da protagonista, torna-se conivente com os atos de violência praticados pelo pai (Apêndice A, pág. 112); indignando-se diante da postura da mãe, ao atribuir à própria filha a culpa por todas as atrocidades do pai (Apêndice A, pág. 116); firmando consenso de não perdoarem Mary por sua conduta e pela incapacidade de reconhecer sua parcela de culpa pelo sofrimento da filha (Apêndice A, pág. 116).

São alguns exemplos de um posicionamento ético assumido pelos estudantes diante de uma situação de violência sexual envolvendo membros de uma família. Trata-se, num contexto de relação com os outros e com o mundo, da elaboração de si mesmos diante de acontecimentos concretos da vida, realidade factível de se reproduzir em contextos reais, ocorrências deste mundo. Por tudo isso, é impossível discordar de Fischer, segundo a qual:

[...] o que vemos emergir [...] é uma preocupação com a elaboração ética de si mesmo – uma moral não sustentada por valores transcendentais, muito menos condicionada por normas sociais. Ora, a elaboração ética de si mesmo tem a ver com uma estética da existência, em que o qualificativo “artístico” poderia ou deveria ser substituído, mais adequadamente, pela palavra “artesanal” - já que se trata de um efetivo trabalho sobre si mesmo, o que exige exercícios cuidadosos, regularidades, num espaço que ficaria “entre” uma arte de vida e aquilo que é próprio das instituições pedagógicas, familiares, jurídicas. Trata-se de um espaço de escolha pessoal de existência,

²¹ Sabe-se que o cinema foi amplamente utilizado como dispositivo para propagar ideias nefastas, autoritárias e justificar regimes totalitários em várias partes do mundo. Portanto, não restam dúvidas de que o cinema possa ser amplamente empregado como uma arma de propaganda política para sujeitar e disciplinar indivíduos a determinadas ideologias e políticas governamentais, tanto em regimes democráticos como em regimes fascistas, comunistas e no nazismo. Para maiores detalhes sobre essa perspectiva de uso do cinema consultar Pereira (2003), Pereira (2008) e Quinta Junior (2019).

que no entanto sempre exige a presença de um outro [...] nessa relação, trata-se da constituição de um estilo próprio, que nos fortaleceria nas diferentes lutas, particularmente as lutas contra as diferentes formas de sujeição de nossas subjetividades (FISCHER, 2015, p. 953-954).

“Preciosa” permite, portanto, uma incursão filosófica e ética/estética pelo mundo. Por meio da realização, na escola, do diálogo entre o cinema e a filosofia, é possível um tratamento dos dados do mundo; torna-se concreta a experiência de alteridade mediada pelo filme. Nessa direção, Badiou afirmou que:

[...] a filosofia cria uma síntese onde há uma ruptura. Eis uma possível definição de filosofia. A filosofia pensa a ruptura e o faz criando uma síntese em seu lugar. [...] quando dizemos que a filosofia é uma síntese no lugar de uma ruptura, estamos dizendo com Platão que “a filosofia é o pensamento do outro”. A relação entre filosofia e cinema poderia, então, ser formulada assim: “Será o cinema uma nova maneira de pensar o outro?”. Creio que sim. Creio que o cinema é um novo pensamento do outro, uma nova maneira de atribuir existência ao outro. Há muitos argumentos nesse sentido, mas o mais simples talvez seja a constatação de que o cinema nos permite conhecer o outro. Hoje, há realidades que só conhecemos através do cinema. [...] o cinema nos apresenta o outro no mundo, na sua intimidade, no seu modo de se relacionar com o espaço, com o mundo (BADIOU, 2015, p. 60).

A síntese filosófica em “Preciosa” pode ser assim caracterizada: a mãe sempre afirmou a garota que não aprenderia nada na escola; a escola tradicional a proibiu de frequentar o seu espaço, convertendo-a, ali, numa infame, pois ela fugiu ao padrão de “normalidade” esperado; o Estado afirmou, como sua única alternativa, encontrar um emprego e (sobre)viver na vida, como todas as demais pessoas que se arrastam na multidão. Em vários momentos, a própria vida de Preciosa parece lhe dizer que não há outra alternativa senão arrastar-se como mais um na multidão. Mas, ela prefere a ruptura – a exemplo de quando, nos instantes em que sofre algum tipo de violência, ela vislumbra uma fissura no espaço e se projeta nele para viver outra realidade.

Preciosa nega o modelo universal de mulher negra, pobre, analfabeta, desempregada, violentada, infame, e diz a todos que querem lhe convencer daquele seu fatídico destino: agora basta, daqui em diante sigo minha vida, meu caminho será trilhado a cada novo dia, vou inventar minha própria existência a cada nova manhã.

Eis que Preciosa, assim como na filosofia, quando diante da ruptura, elabora uma nova síntese de si mesma. A mulher infame não será trancafiada num cortiço para ser violentada e explorada pelos seus, tampouco ficará sob a tutela do Estado que insiste em manter o controle sobre sua vida, ditando como deve proceder em seu caminho. A mulher infame decide ser parte integrante da comunidade, falar

em público, escolher estradas para percorrer; ela deseja resistir por uma nova existência, uma vida diferente. A mulher infame decide tornar-se preciosa.

PAPER 3 – FILMES, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: HETEROTOPIAS QUE EMERGEM.

3.1- O conceito de heterotopia: o estranhamento do olhar

[...] Nas civilizações sem barcos os sonhos definham, a espionagem substitui a aventura, e a polícia, os corsários. (Foucault, 2013, p. 121)

Certamente, antes da invenção do avião, os barcos eram o meio de transporte mais importante para as civilizações antigas da Europa, Ásia e África. Embarcações dos mais diversos tipos viabilizaram encontrar novos lugares e riquezas para além do território daqueles continentes. Foucault faz alusão ao barco por ser um lugar que, ao lançar-se ao mar, estava entregue ao infinito: um lugar sem lugar, portanto, de incertezas, dúvidas, insegurança, medos, aventura, desejos, energia, onde era possível se perder e, ao mesmo tempo, se encontrar (FOUCAULT, 2013, p. 121). Vale lembrar que, naquele contexto das primeiras grandes navegações, os mares e o mundo não eram os que conhecemos hoje.

Lançar-se ao mar naqueles tempos era uma grande aventura. Os navegadores pioneiros não tinham a menor ideia do que encontrariam naquela imensidão sem fim; a imaginação funcionava como um grande estímulo para se sentir encorajado e se entregar ao sopro dos ventos. Ao mesmo tempo, o ato provocava temeridade, pois os argonautas fantasiavam monstros, tempestades, tormentas, abismos que poderiam pôr fim à aventura e até mesmo à vida. Para despertar a coragem, acreditavam na possibilidade de encontrar novas terras, riquezas, paraísos, enfim, uma vida afortunada.

Dentre os navegantes, também havia aqueles que se lançavam ao mar pelo puro e simples desejo de se estarem em permanente estado de aventura. Isso porque fulgurava em seu interior uma força que os impelia sempre em direção às águas desconhecidas, uma aflição inexplicável pela calmaria das águas do porto, uma agonia insuportável quando estavam atracados, um desassossego impossível de conter, um coração apascentado apenas pelo prazer singular de se experimentarem, do convés do navio, a emoção do movimento das correntes e a força dos ventos em alto mar, mantendo sempre viva a chama da incerteza, dos desafios, dos momentos de aflições e perigos, alimentando o desejo de experimentarem novas aventuras e a vontade de encontrarem novos lugares ao se perderem em alto mar (HARA, 2008). E é justamente àqueles barcos e a esse perfil de marinheiros aos quais Foucault se

refere quando afirma, ao final de sua conferência em 14 de março de 1967, “[...] O navio, essa é a heterotopia por excelência” (FOUCAULT, 2013, p. 121).

Sobre heterotopia, Foucault (2013) destaca, na conferência intitulada “De outros espaços”, os princípios fundantes que caracterizam esse conceito: não existe uma heterotopia que seja um modelo universal, ela pode assumir formas variadas, funções particulares e ser constituída em qualquer cultura do planeta; a heterotopia também pode funcionar de um modo diferente, conforme a variação de uma determinada sociedade no tempo e história; a heterotopia tem o poder de fazer com que vários espaços, que isoladamente podem ser concebidos como incompatíveis, ponham-se juntos em um único lugar real; as heterotopias mantêm, com certa frequência, relação com o que o filósofo chama de heterocronias, que seriam diferentes recortes do tempo. Foucault (2013, p. 118) afirma que “[...] a heterotopia se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com o seu tempo tradicional”; e, como último princípio, o autor afirma que as heterotopias têm uma função importante para com o espaço do seu entorno. Elas têm como propósito “[...] criar um espaço de ilusão, que denuncia como mais ilusório ainda todo o espaço real, todas as alocações no interior das quais a vida humana é compartimentada” (FOUCAULT, 2013, p. 120).

Com base nestes princípios, Foucault esclarece que heterotopias são “[...] espaços diferentes, esses outros lugares, uma espécie de contestação simultaneamente mítica e real do espaço onde vivemos” (FOUCAULT, 2013, p. 116).

Hara apresenta uma interessante interpretação desse conceito foucaultiano. Sua compreensão é de que as “[...] heterotopias são contralugares que contestam e invertem o espaço real em que vivemos. Mesmo que efetivamente localizáveis, esses lugares se configuram em um lugar à parte” (HARA, 2008, p. 277). A heterotopia pode ser, portanto, um espaço-tempo de resistência, um lugar para se pensar a diferença e, além de se permitir pensar-se a diferença, pode ser também um espaço-tempo para “[...] se pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê” (FOUCAULT, 1984, p. 13-14).

Foucault enumerou alguns exemplos de heterotopias, como o navio – já mencionado anteriormente –, os cemitérios, as bibliotecas, os bordéis, os jardins orientais, os teatros, os balneários, o cinema, entre vários outros possíveis. Sobre o cinema em específico, o filósofo afirma que “[...] é uma sala retangular bem curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela de duas dimensões, se vê projetar-se um espaço de

três dimensões;” (FOUCAULT, 2013, p. 118). Essa consideração tem como referencial aquele princípio segundo o qual as heterotopias podem operar sobrepondo vários espaços em um único lugar real.

Também interessa considerar o cinema enquanto heterotopia com base em outros princípios. A experiência vivenciada trabalhando-se com o cinema na escola durante alguns anos permite afirmá-lo enquanto heterotopia por caracterizar-se como um espaço diferente, por exemplo, da sala de aula da escola. Um outro lugar, em que é possível contestar e transgredir²² todo o restante do espaço escolar. Um espaço que existe e funciona de um modo diferente tanto do restante da escola quanto de uma sala convencional de cinema. Essa concepção tratada aqui apresenta uma relação muito próxima com o seguinte princípio descrito por Foucault:

[...] O segundo princípio dessa descrição das heterotopias é que, ao longo de sua história, uma sociedade pode fazer funcionar de um modo muito diferente uma heterotopia que existe e que não deixou de existir. [...] a mesma heterotopia pode, segundo a sincronia da cultura em que se encontra, ter um funcionamento ou outro (FOUCAULT, 2013, p. 117).

As sessões cinematográficas funcionam de um outro modo, diferente das aulas convencionais, estabelecendo um outro lugar dentro da escola, no qual não há um conjunto específico de saberes institucionalizados a serem transmitidos, conforme a concepção convencional de educação, nem uma matriz curricular a ser seguida. Não há uma relação convencional de transmissão de saberes, nem sequer existe a figura de um professor que tudo sabe e transfere o seu conhecimento aos estudantes. Há apenas o desejo de ultrapassar essas fronteiras, esses limites. Nos encontros do cinema na escola, todos podem ter algo a dizer, não há aquele com mais e outros com menos conhecimento, tudo o que se deseja experimentar coletivamente, no compartilhar das sensações e pensamentos, é relevante e pode servir como um exercício para o cuidado de si, uma transformação do sujeito, um “desaprender os vícios” com afirma Foucault (2006b, p. 117).

Ao transgredir os limites impostos pelos componentes curriculares, discute-se sobre o quê, no filme, causa estranhamento, incômodo, alegria, esperança, contentamento, angústia, sofrimento, indignação, enfim, se expõe sobre, e como a obra cinematográfica afeta cada sujeito presente na sessão. É o instante de confrontar-se consigo mesmo, colocar-se diante das influências do mundo sobre seu

²² Para o conceito de transgressão consultar página 49 desta tese.

pensamento e conduta, pensar o que se pode, quais caminhos se abrem no pensamento. De certa forma, transgridem-se os limites do pensamento, os limites da experiência de si e, por fim, os limites de si mesmo. Nessa direção, Giglio e Nunes afirmam que as heterotopias “[...] permitem a experiência de si, mesmo que temporárias e fragmentadas, nas quais se exercita o pensamento [...] permitem viver a experiência-limite, a transgressão” (GIGLIO; NUNES, 2018, p. 609).

Considerando outro princípio da heterotopia, nota-se que o cinema na escola tenta encontrar uma brecha no tempo da dinâmica acadêmica. Ele acontece no espaço físico da escola como uma atividade que não aparece no horário regular de atividades institucionalizadas, normatizadas pelos cânones curriculares. É preciso, constantemente, encontrar um tempo, livre de aulas e atividades acadêmicas, para os estudantes participarem das atividades do cineclube. Eles permanecem o dia inteiro na escola, mas não há tempo para aquilo que seja dissonante de aulas, estudos, seminários, ou outras atividades escolares obrigatórias – leia-se, curriculares. Assistir a um filme e debatê-lo é considerado por muitos como uma perda de tempo face aos seus afazeres acadêmicos cotidianos. Participar de uma sessão cinematográfica na escola é uma ruptura abrupta, radical, escandalosa, cara, no tempo tradicional do relógio cartesiano que faz girar as engrenagens escolares.

O cinema na escola é, portanto, uma heterotopia e uma heterocronia, uma tentativa constante de abertura de um espaço-tempo no ambiente e na comunidade escolar para um exercício do cuidado de si, uma disputa permanente de temporalidade e espacialidade em um contexto em que tempo e espaço tornaram-se caros e foram capturados pela lógica de monetarização do capital reproduzida nas escolas. Essa lógica imbrica nos sujeitos a capitalização do tempo, portanto, não é permitido perder tempo com o ócio, brincadeiras, entretenimento, ou atividades outras cujo fim não seja o de produzir algo valoroso do ponto de vista da lógica mercantil escolar.

Encontrar um espaço-tempo para o cinema na escola é romper com o cotidiano escolar curricular, forçar uma ruptura, uma fissura na lógica de racionalidade prevalente na comunidade acadêmica acostumada a privilegiar atividades oficialmente normalizadas pela estrutura de gestão e operacionalização da vida dentro das salas de aula, da biblioteca, dos laboratórios e dos demais ambientes institucionais. O cinema na escola é uma transgressão do controle disciplinar do espaço e do tempo (GALLO, 2015), pois há sempre algo “mais importante” para o

estudante fazer do que participar de uma sessão cinematográfica; há sempre algo mais urgente em detrimento de saborear a experiência do livre exercício do pensamento.

E, por fim, concebe-se o cinema na escola como heterotopia pelo fato de se vislumbrar esta arte como um espaço de ilusão que permite, simultaneamente, perceber como o espaço real é ilusório, como nossas vidas humanas são controladas, regradas, dirigidas, fragmentadas por meio de estratégias, tecnologias que operam sutilmente em nosso cotidiano. Estas técnicas de controle da população – biopoder – são analisadas por Foucault em trabalhos produzidos entre 1975-1979, tais como *História da sexualidade 1: a vontade de saber*, *Em defesa da sociedade*, *Vigiar e punir*, entre outros (FURTADO; CAMILO, 2016).

Filmes como “Preciosa – uma história de esperança” podem fazer emergir os mecanismos de controle, os jogos de poder, as estratégias de normalização operantes em várias instituições sociais, inclusive nas escolas. Nessa mesma película, também emergem perspectivas, possibilidades de como as pessoas podem transformar suas vidas, escolher cuidar de si mesmas, viver os acontecimentos do cotidiano e refletir sobre eles, além de se afirmarem na diferença, posicionarem-se ante as contingências da vida. Ou seja, o cinema é uma possibilidade para perceber como o real é fantasioso, como certezas e verdades que carregamos são frágeis e podem colapsar ao menor abalo de suas estruturas.

Passa-se agora a uma outra perspectiva. No tópico seguinte, procura-se explicitar a possível imbricação entre filosofia e heterotopias.

3.2- A natureza heterotópica da filosofia

Antes de enveredar para os argumentos elucidativos sobre a concepção assumida aqui – a da natureza heterotópica da filosofia –, são necessários alguns esclarecimentos prévios.

Ao se trabalhar com o cinema na escola, não se pretende o ensino formal, propedêutico, da filosofia. Opera-se com ela nos bastidores, por assim dizer. O que isso significa? Significa que a concepção de cinema, assumida tanto no projeto desenvolvido na escola quanto nesta tese é inspirada em textos filosóficos de autores como Gilles Deleuze, Alain Badiou, Jorge Larrosa, Michel Foucault, entre outros, filósofos estes já anteriormente citados aqui.

Não apenas a concepção de cinema apresentada neste trabalho é inspirada nesta Filosofia, mas também todo planejamento visando à escolha e exibição dos filmes e o diálogo com os estudantes, realizado após a sessão. Portanto, esta filosofia também é intercessora na análise conjunta das obras cinematográficas e dos temas que emergem nos debates.

Além disso, o vislumbre da importância do cinema no processo de formação pessoal de cada estudante e do professor, na perspectiva, por exemplo, do cuidado de si, da estética da existência, é igualmente inspirado nesses filósofos e em seus comentadores. Apesar de considerar que, com esta filosofia, se opera nos bastidores, ressalta-se o seu papel protagonista e sua inegável relevância para a materialização de todo este trabalho, tanto na escola quanto na tese.

Concebe-se a filosofia com a qual se opera, aqui, como uma filosofia heterotópica por natureza. Mas, qual a concepção desta filosofia assumida como referência? A inspiração deste trabalho é oriunda do que se denomina filosofia da diferença ou da multiplicidade; uma filosofia produzida por autores como Foucault, Deleuze, entre outros, cuja principal referência é aquele que pode ser considerado o precursor dessa forma de pensamento, Friedrich Nietzsche (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 110). E como opera esta filosofia?

Trata-se de uma filosofia considerada enquanto um espaço de invenção, de criação de conceitos, que produz contra-posicionamentos em relação à filosofia cartesiana, ao ideal positivista. As ciências positivistas tendem a criar generalizações daquilo que julgam como semelhantes, o que acaba aprisionando a diferença (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017).

Crítica da razão universal, da verdade única, da tradição metafísica ocidental, a filosofia da diferença “[...] nos desafia por ser ela mesma a possibilidade de outro espaço, de outros modos de subjetivação, ou seja, da diferença e da imaginação” (BERNARDES; TABORDA, 2016, p. 116).

Foucault (1984, p. 13) reconhece a atividade filosófica como aquela em que é possível pensar diferente, exercitar-se um saber que à primeira vista parece estranho, aproximar-se desse estranhamento e se explorar o que se pode mudar no pensamento. É importante destacar em Foucault a questão de que o sujeito também se modifica e se transforma em relação a si mesmo, quando imbricado nesse exercício do pensamento da diferença. Uma filosofia que é, portanto, estreitamente vinculada

ao conceito do cuidado de si, à criação de uma estética (um estilo) da existência singular. Em relação ao exercício de sua atividade filosófica, o autor afirma:

[...] Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento pelo próprio pensamento? Se não consistir em tentar **saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?** Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito **explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.** (FOUCAULT, 1984, p. 13, grifou-se)

Em Deleuze e Guattari (2010), também é possível encontrar-se a apresentação daquilo que é a concepção da filosofia da multiplicidade. Trata-se de uma filosofia que está naturalmente imbricada com o propósito de criar conceitos. Nessa perspectiva, o filósofo deve desenvolver um estilo próprio, pois os conceitos devem carregar consigo a assinatura e a estética do seu criador. O filósofo é um inventor, um artífice, um “amigo do conceito”, e por meio da criação de conceitos, pode transformar o mundo. É capaz, portanto, de utilizar conceitos como ferramentas para criar um mundo à sua maneira (GALLO, 2008). Deleuze e Guattari afirmam que:

[...] O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. [...] os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. **A Filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos.** [...] **Criar conceitos sempre novos** é o objeto da filosofia (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 13, grifou-se).

É latente a centralidade de se criar conceitos nesta acepção da atividade filosófica defendida por Deleuze e Guattari. Mas o que caracteriza um conceito? Como são criados pelos filósofos? Um conceito pode brotar da pura imaginação do filósofo?

Deleuze e Guattari afirmam que “[...] toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATTARI 2010, p. 15). Dito de outra forma, o conceito é sempre peculiar, reúne em si uma especialidade, não é aquilo que revela uma verdade absoluta, não é uma representação universal de qualquer coisa que seja.

O conceito é uma aventura do exercício do pensar, ele é capaz de instituir um ou múltiplos acontecimentos²³ ao mesmo tempo, acontecimentos que apresentam afinidades entre si, mesmo sendo incompatíveis, quando tomados isoladamente. O conceito é mais como um sobrevoo, como um pássaro que sobrevoa o vivido (GALLO, 2008, p. 25). Eis como Gallo interpreta a noção de conceito:

[...] o conceito não é uma representação, muito menos uma representação universal. Podemos definir o conceito, na visão dos filósofos franceses, como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido. (GALLO, 2008, p. 24)

Conforme Grisotto (2012), os pensamentos funcionam como acontecimentos e supõe a ocorrência de encontros afetivos. Tais encontros afetivos seriam um jogo, uma relação entre intensidades, forças, paixões, intercessores que potencializam a emergência da experimentação, dos acontecimentos, de uma nova imagem do pensamento. Compartilhando dessa concepção, Vitkowski afirma que “[...] pensar, para Deleuze, se vincula ao jogo das forças que nos tiram da zona de conforto da reconhecimento e, portanto, abrem-se as portas à experimentação, aos acontecimentos, enfim, às intensidades que brotam dos encontros com os intercessores” (VITKOWSKI, 2017, p. 82).

A filosofia da multiplicidade propõe outros espaços para o pensamento dos acontecimentos, da vida. O acontecimento é o que se realiza, o que se vive: no acaso, na eventualidade. Os conceitos são inventados, criados, a partir de encontros entre dois corpos e da ação de um corpo sobre o outro, e esses encontros acabam por instituir acontecimentos. O conceito pode ser encarrado como uma solução provisória para um problema vivido. O acontecimento é sempre precário, provisório e da ordem do imprevisível, por isso, os conceitos e também os sujeitos

²³ Conforme Zourabichvili, “[...] o acontecimento é o único capaz de tornar sensíveis as significações e engendrar-las no pensamento. [...] o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o *devoir* do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione. Assim, o conceito de acontecimento é exposto numa *Lógica do sentido*” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7). Segundo Deleuze e Guattari, “[...] o acontecimento não remete o vivido a um sujeito transcendente = Eu, mas remete, ao contrário, ao sobrevoo imanente de um campo sem sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 65-66). Inspirado em Zourabichvili (2004, p. 24-25), compreende-se o *devoir* como um estado de criação em movimento permanente: criar algo novo, num constante deslocar-se pelo mundo, sem referencial de chegada ou mesmo de partida. Para Deleuze e Parnet *devenir* “[...] é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. [...] à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

estão em constante processo de atualização, de diferenciação. O acontecimento produz virtualidades, uma relação de possíveis, e estas virtualidades estão sempre em processo de atualização diante de novos acontecimentos. Portanto, um conceito está aberto a infinitas diferenciações, sendo sua última realidade dinâmica, jamais fixa ou estável (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 118). Deleuze e Guattari apresentam o que consideram o estatuto pedagógico do conceito:

[...] uma multiplicidade, uma superfície ou um volume absolutos, auto-referentes, compostos de um certo número de variações intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em estado de sobrevoo. O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. [...] O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da Filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, os acontecimentos... (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 46)

Gallo afirma que “[...] os leitores encontram dificuldades de compreender a definição deleuzo-guattariana de conceito” (GALLO, 2008, p. 24). Considera, ademais, que, para alcançar essa ideia criada por eles, é preciso se libertar, desconstruir, liberar-se de todas as noções prévias sobre o tema. Para além da preocupação de se compreender a definição de conceito em Deleuze e Guattari, Gallo considera como relevante o fato de “[...] que ele seja ou não operativo para nosso pensamento; importa que ele nos faça pensar, em lugar de paralisar o pensamento” (GALLO, 2008, p. 32).

Outro aspecto significativo é que os conceitos não surgem na mente como aparições do além, não surgem do nada. O filósofo transforma-se a si mesmo constantemente e vive experiências diversas por anos, para, então, ter condições de criação, de invenção. Sobre esse aspecto, Gallo pondera que:

[...] assim como na arte, cabe a cada filósofo criar seu estilo, sua maneira própria de ver o mundo e fazer ver o mundo, sua forma de criar uma linguagem dentro da linguagem. E isso leva tempo; é preciso muita experimentação, anos a fio de dedicação, para que se possa começar a pôr suas próprias cores, singularizar (GALLO, 2008, p. 32).

Após esclarecer sobre a filosofia com a qual se opera neste trabalho, bem como o sobrevoo pela concepção do pensar e a importância dos conceitos enquanto exercícios de criação da atividade filosófica, acrescenta-se adiante a imbricação entre esta filosofia e a noção de heterotopia.

A filosofia da diferença pode ser considerada como um espaço de produção do pensamento, um espaço em que o filósofo encontra a possibilidade de movimentar-se para criar conceitos. Enquanto espaço da diferença é, portanto, um espaço heterogêneo, e também um espaço em que o filósofo se vê lançado para fora de si mesmo. Ao tomar distância de si mesmo, o filósofo fica mais próximo do mundo, defronta-se com a vida mundana tal como ela é, ou seja, experimenta, fora de si, encontros mundanos que favorecem a instauração de acontecimentos; eis o caminho para a criação de conceitos.

Visto desta perspectiva, a filosofia da multiplicidade é um outro lugar, um espaço diferente e da diferença, das variações, pois nega a existência de uma forma universalmente compartilhada e verdadeira de pensar, um método para o bem pensar que conduza ao encontro com a verdade do pensamento. Por isso, essa filosofia é um espaço heterotópico, uma vez que é um outro lugar, um desvio em relação a essa forma de pensamento da tradição metafísica ocidental.

A filosofia da diferença e os conceitos que daí derivam assumem formas muito singulares. Assim como as heterotopias, não há um modelo absoluto e universal. Este trabalho defende que a filosofia da diferença seria uma forma de heterotopia de desvio, uma vez que o posicionamento que ela assume é desviante em relação à norma exigida (leia-se ao marxismo, ao positivismo e à fenomenologia).

Deleuze e Guattari destacam, ainda, que “[...] um filósofo não para de remanejar seus conceitos, e mesmo de mudá-los; basta às vezes um ponto de detalhe que se avoluma, e produz uma nova condensação, acrescenta ou retira componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 34). Isso significa que no campo da filosofia da diferença, o conceito é sempre provisório, dinâmico, raramente rígido, imutável. Como os conceitos são produzidos a partir de encontros, de um sobrevoo, de um olhar afastado sobre determinados componentes, é elevada a probabilidade de que estes encontros não sejam sempre os mesmos ou de que os componentes observados em uma visada posterior, mais detalhada, sejam outros. A cada novo encontro, instaura-se um novo acontecimento. Conforme Deleuze e Guattari,

[...] apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à Filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar, se conservam, mas no tempo, e passam, mas fora do tempo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 16).

Em virtude dessa característica, uma eventual crítica do pensamento positivista é de que não há consistência nestes conceitos, de que não é possível operar com eles, pois são como castelos de areia, corroídos pelas ondas que se quebram na praia, jamais permanecendo de pé. Em contrapartida, Deleuze e Guattari afirmam que os conceitos criados no âmbito da filosofia da diferença são consistentes, mas, no ato de sua criação, sua referência está em si mesmo e em seu objeto. Isto é, há uma endo e uma exo-consistência, uma consistência própria do conceito em si mesmo e conforme seu objeto. Daí decorre que o conceito é, ao mesmo tempo, absoluto e relativo. É relativo em relação a seus componentes, aos outros conceitos e aos problemas que se propõe a resolver. E é absoluto conforme a totalidade que representa, a condensação que opera (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Segundo Foucault, um dos princípios que descreve a heterotopia é que cada uma delas “[...] tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade, e a mesma heterotopia pode, segundo a sincronia da cultura em que se encontra, ter um funcionamento ou outro” (FOUCAULT, 2013, p. 117). Isto quer dizer que uma determinada heterotopia pode funcionar de um modo diferente conforme a história de uma sociedade. De forma análoga, os conceitos também podem operar de formas diferentes, sofrer deslocamentos, conforme determinadas características e épocas da sociedade. Disso decorre a história da filosofia.

A filosofia da diferença e a heterotopia estão tão intensamente imbricadas uma na outra que praticamente se confundem, se perdem e se encontram ao mesmo tempo, em si mesmas. Paraphraseando Foucault (2013, p. 121): a filosofia da diferença, é heterotopia por excelência.

3.3- O poder e a educação: resistências

O esforço até aqui foi de argumentar como cinema e filosofia podem operar na perspectiva de heterotopias. Na sequência, trata-se de responder à pergunta: Que concepção de educação emerge nessa possibilidade de imbricação entre cinema e filosofia no contexto escolar?

Parte-se do modelo escolar moderno já dado e operando na maioria dos espaços de educação formal, seja público ou privado. Recorre-se a Foucault (1987) para auxiliar nesta tarefa de apresentar uma perspectiva desse modelo, para depois avançar em direção à resposta daquela questão.

Gallo (2015), amparado em Foucault, considera a educação como um instrumento de controle poderoso. A escola é concebida pelo filósofo francês como uma das instituições de controle ou de sequestro, juntamente com os hospitais, as prisões e os quartéis. Estas instituições são aquelas que internam o indivíduo, retirando-o do seu convívio familiar e social. O longo período de internação prevê o disciplinamento do comportamento, a formatação de seu pensamento e a moldagem de suas condutas. A partir da Idade Moderna, estas instituições tornam-se espaços de produção de corpos submissos, exercitados, dóceis. As técnicas de docilização são muitas astuciosas, sutis, minuciosas e, por vezes, íntimas. Todo esforço e investimento nestas tecnologias de docilização dos corpos tem como principal vantagem torná-los cada vez mais produtivos do ponto de vista econômico (FOUCAULT, 1987).

Gallo observa que as análises de Foucault em *Vigiar e Punir*

[...] evidenciam a escola moderna como instituição de sequestro, operando especialmente no âmbito do poder disciplinar. Pelo exercício da disciplina, a escola pôde introjetar os mecanismos de controle, criando aquele que seria o modelo de escola. O controle disciplinar se faz em duas vias: controle do espaço e controle do tempo (GALLO, 2015, p. 64).

Para Foucault o emprego de técnicas e tecnologias disciplinares permitem a organização dos espaços na escola, como, por exemplo, as filas no pátio e corredores para deslocamento das turmas, as filas de carteiras nas salas de aula, a organização das classes por idade, alinhadas uma após as outras, a estruturação da matriz curricular com assuntos dispostos conforme uma ordem crescente de dificuldade, entre outros. Todo esse esquadramento e controle do espaço têm como objetivo a boa formação do estudante e, como recompensa, o bem-estar do indivíduo e o seu sucesso futuro (FOUCAULT, 1987, p. 173). Essa vigilância e controle disciplinar do espaço escolar foram inspiradas no modelo arquitetônico do *Panóptico*²⁴. Assim o filósofo se refere ao modelo de escola moderna:

[...] depois de 1762 — o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se

²⁴ Segundo Foucault, “[...] o *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição” (FOUCAULT, 1987, p. 223). O filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832) propôs a construção de uma estrutura de formato circular dividida em várias celas e, ao centro, uma torre de vigilância. Tanto a cela quanto a torre são vazadas por janelas; no caso da torre, as janelas se abrem para a parte interna do círculo, enquanto as celas têm duas janelas, uma voltada para o lado de fora e outra para o lado interno do círculo, para permitir que a luz atravessasse de um lado ao outro. Um vigia fica na torre central, e o efeito da contraluz o permite perceber toda a movimentação nas celas (FOUCAULT, 1987).

colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma da repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1987, p. 173).

Nesse contexto, toda estratégia de controle disciplinar do espaço também deve ser aplicada ao tempo. É necessário capitalizar o tempo dos indivíduos, organizá-lo em durações rentáveis. É preciso governar as relações do tempo, dos corpos e das forças, para convertê-lo em lucro, torná-lo mais útil e eficaz. Foucault afirma que esse tempo disciplinar se

[...] impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até os mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquiza no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico) (FOUCAULT, 1987, p. 185-186).

Essa reflexão sobre o controle disciplinar do espaço e do tempo, elaborada pelo filósofo francês, permite entender o modelo de educação moderna. Nessa perspectiva, Foucault afirma que a “[...] tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada” (FOUCAULT, 1987, p. 175). Com essa nova economia do espaço e do tempo de aprendizagem operando, o espaço escolar passa a funcionar como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Na atualidade, os mecanismos de controle podem ter sofrido alguns deslocamentos, entretanto, continuam sempre presentes; basta que se visite uma escola para que se identifiquem muitos deles operando sob

novas feições. Toda essa tecnologia disciplinar está incorporada nos indivíduos e nas instituições (FOUCAULT, 1987).

Contudo, Foucault lembra que “[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Isso significa que a relação poder-resistência é algo dado, está posta nos jogos de poder, no contexto de correlação de forças operantes em nossas relações sociais cotidianas. Portanto, a perspectiva que se abre em Veiga-Neto é sugestiva ao afirmar que “[...] com base nesse entendimento, podemos agir produtivamente contra aquilo que não queremos ser e ensaiar novas maneiras de organizar o mundo em que vivemos” (VEIGA-NETO apud FERRARI, 2008).

O contexto apresentado suscita a retomada da questão posta anteriormente: Que concepção de educação emerge nessa direção? Pode-se elaborá-la também da seguinte forma: Que outras maneiras de organizar o mundo são possíveis de ensaiar nas escolas?

Em Gallo (2002; 2015) uma perspectiva se abre dentre muitas outras possíveis de se experimentar e ensaiar²⁵. Importa lembrar que não se busca eleger, aqui, um caminho absoluto, ou uma nova concepção de educação. O intuito deste trabalho é o de aproximar – para que se enxergue mais de perto –, de uma dentre as múltiplas linhas de fuga que podem emergir na escola; linha de fuga estas assumidas enquanto formas de resistência aos jogos de poder e de verdade inerentes ao cotidiano escolar.

Gallo (2015) chama de educação menor esta outra maneira de organizar o mundo na escola. Para explicar esse conceito, ele busca inspiração na seguinte afirmação deleuziana: “[...] suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218).

Suscitar pequenos acontecimentos, engendrar novos espaços-tempos, tentando escapar ao controle; essa parece ser a essência do pensamento

²⁵ Foucault qualificou seu pensamento como um ensaio. Segundo o filósofo, ensaio deve ser entendido “[...] como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da Filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

para caminhar na direção de uma educação menor. Criar acontecimentos na escola significa:

[...] admitir guiar-se pelo que acontece, significa abdicar da segurança da certeza, do conforto de ter em mãos o controle dos destinos do processo educativo. Não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo. Planejar o ponto de partida, mas sem prever e determinar de antemão o ponto de chegada. Experimentar. Viver o ato educativo como acontecimento, [...] Viver de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas suas potencialidades. (GALLO, 2015, p. 71)

O termo educação maior é usado por Gallo (2015) para o autor se referir às diretrizes e orientações curriculares, projetos político-pedagógicos, planos de educação, dentre outros documentos elaborados por especialistas para normatizar, planificar e instituir os modelos de educação no país, nos estados e nos municípios. Gallo afirma que essa educação maior não é oposta àquela educação menor, podendo, ambas, coexistir no espaço-tempo escolar, em movimentos de justaposição.

Gallo (2002) relaciona a educação maior a uma máquina de produção de indivíduos em série, uma máquina de controle, com políticas, parâmetros e diretrizes dizendo o que, como, para quem e porque ensinar nas escolas. O viés político da educação menor atua na direção de desterritorializar²⁶ as tecnologias normalizadoras da educação maior. Isso abre espaço para que a comunidade escolar possa planejar e realizar ações num nível local, rotineiro, micropolítico, mundano. Neste contexto, a educação menor potencialmente “[...] cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais” (GALLO, 2002, p. 175).

Também é possível pensar a educação menor enquanto produção de heterotopias. Gallo aproxima-se desse conceito foucaultiano na tentativa de clarificar a concepção de sua ideia. Lança mão das heterotopias enquanto locais de passagem,

²⁶ Conforme Zourabichvili (2004), o termo “desterritorialização” aparece em Deleuze inicialmente na obra *Anti-Édipo*. Segundo o autor, desterritorializar sozinho não é um conceito. Sua significação só faz sentido quando é referido aos elementos: território, terra e reterritorialização. Há a desterritorialização relativa “[...] que consiste em se reterritorializar de outra forma, em mudar de território [...] e uma desterritorialização absoluta, que equivale a viver sobre uma linha abstrata ou de fuga” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 23). Neste *paper* o termo foi utilizado na sua significação absoluta. Na obra *Mil Platôs*, o conceito sofre um deslocamento e se torna distinto daquele utilizado em *Anti-Édipo*. Para maiores detalhes sobre esse deslocamento, consultar Zourabichvili (2004).

o que remete à figura do navio invocada no início desse texto. O navio enquanto lugar potencialmente capaz de colocar o indivíduo em contato com outros lugares. Portanto, as heterotopias são espaços outros, contralugares, cujas potências podem remeter a diferentes lugares (GALLO, 2015).

Segundo Gallo (2015), na lógica da heterotopia, a educação menor pode ser concebida como experimentação²⁷. O autor vislumbra a produção de heterotopias na educação como linhas de fuga possíveis àquela educação maior instituída. Produzir heterotopias como prática de resistência significa acreditar na possibilidade de invenção, potencializar outras experiências e experimentos, suscitar acontecimentos, abrir mão de continuar no mesmo, mas sem ter a pretensão de fundar um novo modelo. Conforme Gallo a educação menor é

[...] rizomática²⁸, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas (GALLO, 2002, p. 175).

Na tentativa de experimentar essa educação menor, corre-se sempre o risco de cooptação pela educação maior. É preciso se estar vigilante para evitar cair na perspectiva de fazer-se máquina de controle revestida por novas feições. Nesse sentido, caminha-se sempre na corda bamba, por isso é necessário ter em mente o alerta do professor Tomaz Tadeu da Silva: “[...] nada, nem ninguém, é contra-

²⁷ Bondía explica que a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21). Afirmar ainda que da experiência deriva um saber, o saber da experiência caracterizado como “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27).

²⁸ Rizomática deriva do termo rizoma. Zourabichvili (2004) afirma que o conceito de rizoma aparece pela primeira vez em Deleuze no livro *Kafka*. O conceito ficou bastante conhecido como capítulo de introdução da obra *Mil Platôs*, mas já havia sido publicado, em separado, antes do livro. Zourabichvili considera o conceito um manifesto, “[...] uma nova imagem do pensamento destinado a combater o privilégio secular da árvore que desfigura o ato de pensar e dele nos desvia” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 52). Essa imagem da árvore remete a uma ideia de buscar por raízes, ancestralidade, primórdios, origens para o pensamento. Ao pensamento rizomático não cabe a ideia de progressão linear ou de verdade absoluta. O autor afirma que “[...] o rizoma diz ao mesmo tempo: nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; portanto, nada de avanço significativo que não se faça por bifurcação, encontro imprevisível, reavaliação do conjunto a partir de um ângulo inédito (o que distingue o rizoma de uma simples comunicação em rede - "comunicar" não tem mais o mesmo sentido); tampouco princípio de ordem ou de entrada privilegiada no percurso de uma multiplicidade” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 52). Para mais informações sobre o conceito, consultar as referências citadas nesta nota.

hegemônico, ou revolucionário, ou emancipatório, para sempre e de uma vez por todas. [...] devemos estar atentos aos riscos daquilo que Foucault chamou de suprema indignidade: a de falar em nome do outro” (SILVA apud GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p.13).

Ao final do ensaio, há sempre aquela expectativa em relação às considerações do autor, em especial quando o imaginário anseia por uma luz que seja guia para resolver os problemas e dificuldades próprias do contexto educacional atual. Considerando o alerta foucaultiano do parágrafo anterior, o máximo que se pode é expressar-se por si mesmo, tornando coletiva alguma forma produtiva e positiva de experiência vivida. Talvez ariscar-se apontar alguma direção a seguir, mas sempre pensando na necessidade de uma constante criação, conforme cada singularidade. Escavar linhas de fuga, produzir heterotopias, experimentar encontros, acreditar no mundo²⁹, penso que é o máximo que se pode apontar.

²⁹ Ao final da entrevista concedida a Toni Negri nos anos 90, Deleuze afirma que “[...] acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle” (DELEUZE, 1992, p. 218).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cinema, filosofia e educação, três perspectivas diferentes. Ao iniciar essa jornada, a questão que constantemente se insinuava era: como seria possível pensá-las juntas? Prolavam desejos, impulsos, que ganharam volume, direcionando o pensamento para leituras relacionadas a estas três áreas do conhecimento. Aos poucos, foi possível compreender que havia a possibilidade de pensar de forma positiva uma relação entre elas.

O começo da jornada foi marcado pela dificuldade em lidar com o pensamento filosófico, de compreender conceitos aparentemente muito abstratos; leituras que exigiram muito ir e vir, mas que foram se tornando saborosas à medida que a compreensão se tornava possível. Mesmo superando muitas barreiras, é impossível negar as limitações que persistem nessa relação com a filosofia.

No primeiro *paper* foi revisitado o conceito de cuidado de si segundo Foucault, na tentativa de compreender sua transformação entre os gregos e romanos e, depois, de deslocá-lo no intuito de transformá-lo em principal ferramenta de análise desta tese. O propósito foi apresentar a possibilidade da elaboração de si por si mesmo como alternativa profícua na ação de resistir, bem como de traçar linhas de fuga a partir desta relação com regimes de verdade e relações de saber-poder nas quais estamos imbricados, seja na convivência em família, na escola, nas amizades, enfim, em todo nosso convívio social.

É importante esclarecer que se operar com o cuidado de si no contexto escolar não é uma prescrição pedagógica. O que se propôs foi a apresentação de uma potencialidade, por se entender que a experiência prática do conceito envolve o emprego de um conjunto de técnicas que podem fazer emergir um outro modo de relação do sujeito consigo mesmo, capaz de

[...] permitir aos indivíduos, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 2008d, p. 48).

No pensamento da estética da existência, é preciso imprimir-se mudanças no que se recebe, transformar em singularidades. Nesse sentido, uma possível perspectiva se abre no contexto escolar quando práticas culturais como

cinema, teatro, dança, música, pintura, literatura, enfim, a arte em geral, são acolhidas na escola com positividade e afeto.

O segundo *paper* representa um esforço no sentido de se criar uma conexão rizomática entre cinema, filosofia e educação. O filme “Preciosa” caracteriza uma das experiências cinematográficas realizadas pela prática cineclubista na escola tomada como objeto de análise. Esse é um dos ramos desse rizoma, efetivar o encontro do cinema com a escola dentro da instituição em que o autor desta tese trabalha como docente da educação básica, técnica e tecnológica. Um encontro capaz de tornar possível algum tipo de experiência entre estudantes e professor, uma experiência no sentido daquela evocada por Bondía:

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

Bondía afirma que muitas coisas acontecem à nossa volta, mas parece que tudo é muito bem planejado para que nada nos alcance. Experienciar parece algo cada vez mais caro e raro, em especial na escola, lugar em que o tempo é fracionado, planejado para funcionar conforme sistematização fundamentada em um rigoroso regime disciplinar. O tempo e o conhecimento escolar estão cada vez mais distendidos, há, com isso, a necessidade de permanecer mais tempo na escola para dar-se conta do crescente volume de conhecimento que se é produzido e tido como relevante para formação profissional. O tempo escolar foi monetarizado, a lógica comercial de eficiência e eficácia alcançaram também as salas e corredores das instituições educacionais, não há mais tempo a se perder; mesmo passando-se mais tempo nelas, falta-nos tempo para ensinar e aprender conforme o planejado nos programas curriculares. Segundo Bondía,

[...] cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. [...] E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 23).

Se não há tempo a perder, não há tempo para experiência, pois conforme Bondía:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

É nessa relação com os conceitos filosóficos que mais um fio do rizoma se efetiva, possibilitando uma outra forma de compreensão de nossa realidade, engendrando novos espaços-tempos, mesmo que de superfície e volume reduzidos, para ensaiar um certo cuidado de si e nos transformarmos (DELEUZE, 1992). A filosofia encontra o cinema na escola e passa a se imbricar com eles, atuando nas coxias, sempre à espreita de uma deixa para entrar em cena.

A filosofia atravessa o cinema na escola como uma experiência, uma imbricação possível capaz de criar um espaço-tempo para o cuidado de si, uma atividade na direção da prática rotineira de uma ascese filosófica, com o intuito de contribuir para o sujeito alcançar “[...] uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (BONDÍA, 2002, p. 27).

No terceiro *paper* o esforço foi na direção de deslocar o conceito foucaultiano de heterotopia para fazê-lo funcionar em meio àquela rede de entrelaçamentos produzida pela interseção entre cinema, educação e filosofia. O intuito foi de fazer emergir no sujeito – cabendo aqui tanto a figura do estudante quanto do professor –, o sentimento de que é possível encontrar-se consigo, cuidar-se de si, voltar-se para si mesmo, nesta heterotopia que o cinema pode fazer emergir no ambiente escolar e/ou em sua vida pessoal.

O caminho percorrido para alcançar tal intento foi o deslocamento do cinema na escola para a posição de um contralugar, uma ruptura espaço-temporal aberta na perspectiva de fazer funcionar uma educação menor justaposta à educação maior. Tomando de empréstimo os conceitos de Gallo (2015), considera-se a proposta do cineclubes como transgressora da educação maior justamente porque ele funciona no cotidiano escolar como um espaço de educação menor. Esse espaço-tempo é também um espaço de resistência, de cuidado de si mesmo, de percepção das relações disciplinares e dos jogos de saber-poder que operam no espaço social e,

portanto, de busca de alternativas para se existir e conduzir a vida criando-se um estilo próprio.

Estas foram as trajetórias percorridas e os intentos desejados ao longo da tese. No entanto, é impossível deixar de comentar a implicação desses encontros na vida pessoal e atuação profissional deste que vos escreve.

O cinema na escola fez emergir um outro em mim mesmo. Minha ação docente, hoje, é movimento, inquietação. O atravessamento com a filosofia da diferença descentrou minha racionalidade cientificista. Essas diversas experiências com filmes e o diálogo com os estudantes transformam o meu jeito de pensar, de olhar, de falar com outras pessoas, transfiguram meu jeito de estar no mundo. Ler Foucault pela primeira vez me causou um grande estranhamento; foi o resultado do encontro entre o meu jeito de pensar até então com uma perspectiva diferente de leitura da realidade.

A partir dessa descoberta, senti-me provocado a experimentar uma outra forma de pensamento, olhar para outra direção. Creio, então, que pude, conforme me envolvia em novas leituras do autor, distanciar-me de mim mesmo, daquele eu que estava ali inicialmente, espantado com ideias tão dissonantes das verdades em que acreditava, e iniciar a elaboração de um outro eu, como as ondas do mar descritas por Nietzsche (2001, p. 209), cheio de “apetite de desencavar tesouros”.

Hoje, creio ser outro, não tenho mais tantas daquelas certezas e não carrego mais um alforje cheio de verdades absolutas. Sinto-me como um andarilho, um homem do deserto, que caminha pelo mundo a coletar “coisas” que encontra pelo caminho; objetos, seres vivos, palavras, sons, visões, que de alguma forma, me transportam para um novo lugar, abrem-me novas estradas para que eu possa continuar no meu exercício de errância.

O ponto mais relevante da tese é justamente a partilha da experiência do encontro com o cinema na escola. Fazer emergir o cinema enquanto uma prática cultural, uma expressão da arte, capaz de permitir o exercício e a prática do cuidado de si, mesmo que de forma fragmentada e temporária, no espaço-tempo da vida dos estudantes e do professor. Fazer a filosofia atravessar o cinema e criar heterotopias no contexto escolar, experimentando uma educação menor, transgressora dos limites estabelecidos pelos dos cânones curriculares. Afirmar a potência criativa e inventiva de si ao produzirem-se contralugares, contraposicionamentos, lugares outros, na

microfísica cotidiana da escola e da vida de estudantes e professores. Enfim, o maior trunfo é compartilhar a força positiva de uma possível experiência outra de transformação dos sujeitos no contexto da educação.

Caro leitor, caso você se sinta refém, como eu, dos grilhões pedagógicos aos quais estamos juridicamente assujeitados e dos cânones curriculares que igualmente o aprisionam, uma alternativa possível é buscar rota de fuga na arte. A arte é fonte potente e renovável para experiências práticas de liberdade, resistência, de criação de si mesmo, (re)invenção, de cuidado de si. Entretanto, é preciso sempre lembrar que há outras possibilidades. Não se trata, aqui, de transformar essa alternativa numa *episteme*, numa verdade natural. Cabe a cada um traçar, por si mesmo, linhas de fuga singulares, caminhos nômades. E para escapar de um possível tom terapeuta nestas considerações, que se faça como sugere Carrière: “[...] sejamos tão ponderados em nosso entusiasmo quanto em nosso ceticismo. Conservemos a cabeça ao mesmo tempo fria e quente” (CARRIÈRE, 2015, p. 179).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola, **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi, Ivone Castilo Benedetti. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Título original: Dizionario di Filosofia
- ALMANSA, Sandra Espinosa. Práticas de si e educação: o si mesmo e o Cinema. *In: Reunião Nacional da ANPED, 37ª.*, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-15.
- ALVES, Marco Antônio Sousa. Desafiando a norma: normalização, resistência e guerra social no Brasil. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 291-301, abr. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n1/v24n1a19.pdf> Acesso em: 05 jan. 2020.
- ANGERAMI, Paula Linhares. **Cinema, educação e Filosofia: possibilidades de uma poética no ensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2014.
- AUDI, Robert (ed.). **Diccionario akal de filosofía**. Tradução de Huberto Marraud e Enrique Alonso. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004. Título original: The Cambridge dictionary of phylosophy
- BADIOU, Alain. O Cinema como experiência filosófica. *In: YOEL, Gerardo (org.). Pensar o Cinema – imagem, ética e Filosofia*. Tradução de Livia Deorsola, Hugo Mader, Pedro Maciel, Raquel Imanishi. São Paulo: Cosac Naify. 2015, p. 31-82. Título original: Pensar el cine: imagen, ética y Filosofia
- BARROS, Gustavo de Almeida; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 108-124, jan./maio, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186/569>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do Cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ. 2008. Título original: L'hypothèse Cinema.
- BERNARDES, Anita Guazzelli; TABORDA, Jeferson Camargo. EscritaCom: Heterotopias. **Revista Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 113-123, jan. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O cine debate promovendo encontros do Cinema na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 183-199, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s.v, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CARRIÈRE, Jean Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução de Fernando Albagli, Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 180 p. Título original: The secret language of film

CARVALHO, Alexandre Filordi. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2(74), p. 103-120, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009. Título original: El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 209-218. 232 p. (Coleção Trans) Título original: Pourparlers

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998, 184 p. Título original: Dialogues

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins. 5ª reimpr. São Paulo: Brasiliense. 2005. 142 p. Título original: Foucault

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª. ed. São Paulo: Editora 34. 2010.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRARI, Marcio. Michel Foucault, um crítico da instituição escolar. **Revista Nova Escola**, 01 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55804/33902>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 215-227, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25427/14753>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Quando os meninos de *Cidade de Deus* nos olham. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 193-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6695/4008>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15008/10924>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Arte, pensamento e criação de si em Foucault: breve ensaio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 945-955, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/fischer.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. Título original: Histoire de la sexualité 2: l'usage de plaisir

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Título original: Histoire de la sexualité 3: le souci de soi

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. Título original: Surveiller et punir. Ebook (Arquivo PDF)

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Título original: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249. Título original: Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutes

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 253-278. Título original: Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutes

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. Título original: *Microphysique du pouvoir*

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Título original: *Il faut défendre la société*

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 144-162. (Coleção Ditos & Escritos V). Título original: *Dits et écrits*

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 264-287. (Coleção Ditos & Escritos V). Título original: *Dits et écrits*

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. (Coleção Ditos & escritos IV). 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p.203-222. Título original: *Dits et écrits*

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito** – Curso dado no Collège de France (1981–1982). Tradução de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. Título original: *L'herméneutique du sujet*

FOUCAULT, Michel. Gestionar los ilegalismos. *In*: POL-DROIT, Roger. **Entrevistas con Michel Foucault**. Buenos Aires: Paidós, 2008a. p. 45-57.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. Título original: *Naissance de la biopolitique*

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008c. Título original: *Sécurité, territoire, population*

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Traduzido por: Mercedes Allendesalazar. 1ª. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008d. 150 p. Título original: *Tecnologies of the self y Truth, power, self: an interview with Michel Foucault*, em *Tecnologies of the self. A seminar with Michel Foucault*

FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão. *In*: MOTTA, Manoel de Barros (org.). **Estética, literatura, pintura, música e Cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. (Coleção Ditos & escritos III). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 28-46. Título original: *Dits et écrits*.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, jan. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68705/71285>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v16n3/03.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 19 dez 2019.

GALLO, Silvio. Foucault – (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica. 2008. p.252-260.

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: TRANSVERSAL, Grupo (ed.), **Educação menor: conceitos e experimentações** (p. 61-72). 2ª. ed., Curitiba: Appris, 2015. E-book (Arquivo epub).

GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional: entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf>. Acesso em: 10 jan 2020.

GIGLIO, Sérgio Setanni; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. **Pro-posições**, Campinas, v. 29, n. 3 (88), p. 590-613, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0590.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GRISOTTO, Américo. Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em Filosofia. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 179-198, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1246>. Acesso em: 10 dez. 2019.

HARA, Tony. Os descaminhos da nau foucaultiana: o pensamento e a experimentação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 271-279.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução: Maria Lucia Lopes da Silva. 1ª. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. E-book (Arquivo pdf).

LEMOS, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 353-357, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a08v21n3.pdf>. Acesso em: 15 dez 2019.

LURKER, Manfred (ed.). **Dicionário de simbologia**. Tradução de Mario Krauss, Vera Barkow. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: Wörterbuch der Symbolik

LUZ, Rogerio. **Filme e subjetividade**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2(74), p. 157-175, maio/ago, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/09.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MARTINS, Daniela Maria Barreto. A tessitura intersubjetiva dos entrelugares: o que pode um grupo?. *In*: Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, XXVII, Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, VIII, 2009, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. **Anais [...] Buenos Aires: Acta Acadêmica**, 2009, p. 1-10. Disponível em: <http://cdsa.aacademica.org/000-062/1255.pdf> Acesso em: 20 março 2020.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. **Imagens educativas do Cinema/possibilidades Cinematográficas da educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2012.

MOURA, JOSÉ FRANCISCO. Os menosprezados da história. Algumas reflexões sobre o estatuto de agricultores, artesãos e comerciantes na Grécia Antiga. O caso de Esparta. **Hélade**, v. 2. n. 1, p. 19-26, 2001. Disponível em: http://www.helade.uff.br/Helade_2001_volume2_numero1.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Civilização Brasileira, 1977.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Tradução de Paulo César de Souza. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes *et al.* (orgs.). **Telas da docência: professores, professoras e Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 38, p. 101-131, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2716/2253>
Acesso em: 10 março 2020.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O império das imagens de Hitler**: o projeto de expansão internacional do modelo de cinema nazista na Europa e na América Latina. 2008. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

QUINTA JUNIOR, Elbio Roberto. **Leni Rifenstahl (1935)**: o cinema documental de propaganda nazista. 2019. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2019.

RAMOS, Fernão Pessoa Ramos. A mise-en-scène realista: Renoir, Rivette e Michel Mourlet. In: SOUZA, Gustavo, et al. (orgs.). **XIII Estudos de Cinema e Audiovisual – Vol 1**. 1. ed. São Paulo: Socine, 2012, p. 53-68. Disponível em: https://www.socine.org/wp-content/uploads/2015/09/XIII_ESTUDOS_SOCINE_V1.pdf. Acesso em: 10 janeiro 2020.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovenasi. São Carlos: Editora Claraluz. 2005. 96 p. Título original: Le vocabulaire de Foucault

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGAS, Susana. Verdade, vida e philia: o eixo Nietzsche-Deleuze-Kiarostami. **Arte e Filosofia**, Ouro Preto, n. 24, p. 217-236, julho 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/1154>. Acesso em: 10 fev. 2019.

VITKOWSKI, Jose Rogério. Filosofia da diferença: interfaces educacionais. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 71-85, jun./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649621/16378>. Acesso em: 10 dez. 2019.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do Cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1983. (Coleção Arte e Cultura, v. 5)

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Gilles Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Referência Fílmica

PRECIOSA: uma história de esperança. Direção Lee Daniels. EUA: PlayArt, 2009. DVD.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Transcrição – Roda de Conversa

Filme “Preciosa: uma história de esperança”

Logo após a exibição da película, o professor fez uma breve síntese com algumas informações técnicas sobre a produção. Mencionou o objetivo do projeto Cineclub e recolheu assinados os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de idade, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis por aqueles menores de idade, autorizando sua participação na pesquisa. Estes termos foram distribuídos em data prévia, durante período de divulgação, àqueles que manifestaram interesse em participar das sessões fílmicas.

Professor – Eu queria ouvir de vocês, tem vários temas abordados no filme, mas eu queria que vocês comentassem o que... o tema que talvez tenha saltado mais aos olhos. Vamos conversando e aí a gente vai explorando todos eles ou pelo menos a maior parte deles. Alguém quer começar?

Paula – É porque eu achei engraçado tipo... quando falou passando a parte que ela ia abandonar as crianças, né, eu pensei que ela ia abandonar mesmo por toda a... acho que ficou assim... o diretor do filme, não sei, demonstrou que ela ia abandonar a criança, mas aí no fundo, tipo assim... tudo para ela abandonar e ela não abandonou, aí eu fiquei assim.... nossa!! Tipo... eu fiquei impressionada com isso. Porque eu pensei que ela ia abandonar porque... nossa, é difícil, né... tipo... tudo isso, ela criar duas crianças sozinha, sem pai nem mãe, fiquei...

Gustavo – E o filho ser do pai.

Paula – É... tem isso também. Eu fiquei assim... meu Deus!!

Pedro – E uma coisa que foi bem ressaltada no filme foi a questão do... incesto...

Professor – Incesto, né?

Pedro – O abuso que ela sofreu e eu achei que tinha sido só ali quando ela era mais velha, mas não, foi desde quando ela era bem nova, criança.

Professor – Desde pequena

Paula – Foi a vida toda.

Pedro – É, a vida toda.

Professor – No final que a mãe revela, desde os três anos de idade, né.

Ana – E a mãe dela coloca a culpa nela.

Pedro – Por isso que ela maltratou tanto a filha dela que... eu até não entendi... a mãe maltratava tanto a menina e colocar o nome de Preciosa e...

Paula – É porque, no começo ela explicou que ela gostava... aí depois que o cara...

Pedro – É... no final ela explicou que ela gostava... aí a questão... aí ela colocou culpa na coitada. E outra coisa também que a escola mesmo foi um importante... pro estupro... um importante meio... é... Ah...

Professor – Por que é que você acha isso Pedro?

Pedro – Pera.

Professor – Pode explicar com as suas palavras.

Pedro – Não.. é que achei que foi... tipo... ela poderia largar tudo e... até mesmo várias vezes eu pensei que ela tentaria até o suicídio pelo que ela falava e tal... queria que uma televisão caísse em cima dela, um piano e tal. E que nisso tudo ela começou a ir na escola e isso deu incentivo a ela de querer viver e tal e até a questão de querer os filhos dela, porque o outro filho morava até com a avó aí ela já queria ter os dois, né.

Professor- Você acha então que a escola foi decisiva na...

Pedro – Bastante... que ali ela começou a... se desenvolver... ela não falava também... ela tinha muito problema... é!

Ana – Acho que foi ainda mais porque a escola dava mais atenção pra ela, porque na outra escola ela não fazia... ela tava na 6ª série... que ela tinha falado... ela não sabia ler nem escrever e o que ela sabia mais era matemática mas não se dava atenção para ela... e lá ela pode desenvolver melhor.

Professor: escola alternativa, né?

Ana – É..acredito que essa escola foi melhor pra ela...

Professor: Que mais gente?

Letícia – Uma coisa que achei bem interessante é como ela fugia da realidade dela, tinha o sonho dela...

Pedro – Em momentos tão difíceis e ela pegava e saía...

Letícia – Parecia que saía do real e ficava vagando...

Professor: Mas era isso mesmo.

Pedro – Que ela via isso... acho que ela via isso como uma escapatória... que ela pegava apanhava da mãe dela, calada ainda... aguentou bastante ...até que chegou uma parte que a mãe dela agrediu o filho dela e ela se revoltou.

Paula – Eu fiquei pensando naquela parte da avó, né! Que tipo assim...a vó não parecia ser uma pessoa assim... tipo... que não cuidava dos filhos, uma pessoa que não tava nem aí... sabe... tipo... que não trabalhava e tal... ela até falou do cachorro lá... aí eu fiquei assim... nossa como é que uma pessoa do nada... tipo...por causa de um homem, começa a maltratar o filho? Tipo... nem foi uma coisa assim de família... minha mãe me maltratava, minha mãe maltratava os meus filhos... não!!! Foi por causa de um homem. Aí fiquei assim... essa mulher era muito louca... porque nem era questão tanta assim de família, bairro... também, mas acho que ela já tinha problemas psicológicos porque tipo... eu fiquei pensando... não é normal... tipo... por causa só de um homem que ela amava e tal...

Professor: Dá impressão que a mãe dela cuidou bem dela.. a avó, né... da Preciosa, da Clarice.

Letícia – Professor... a bebê dela tinha problema, né?

Professor – É. A primeira bebê dela nasceu com síndrome de Down.

Letícia – Pode ter sido causado por causa do incesto?

Professor – Não necessariamente. A síndrome de Down ocorre por um erro na formação dos gametas durante a meiose. Então, não é necessariamente pelo... no próprio processo de formação dos gametas...os cromossomos não se separam, o par 21 não se separou lá na meiose na hora de formar os gametas e isso pode acontecer tanto com o gameta masculino quanto com o gameta feminino. Então não tem necessariamente essa ligação com o incesto não. Mas é óbvio que por causa do elevado grau de parentesco aumenta sim as chances de ocorrências de doenças genéticas, de má formação. Em todos os casos em que há incesto. Quando o grau de parentesco é muito próximo, porque aí a gente tem códigos genéticos muito parecidos. Então, se nesses códigos, por exemplo, existem uma predisposição para uma doença ou algum erro genético que vá prejudicar a saúde do indivíduo, você aumenta a chance desse erro se manifestar devido à grande proximidade do genoma das pessoas. São muito parecidas as informações genéticas.

Gustavo – Outra coisa que achei bem interessante no filme... foi tipo... ela estava se recuperando, ela estava conseguindo... começando a estudar, estava cuidando dos filhos, aí a mãe dela chega e diz que o pai dela tem AIDS e quando ela faz o exame dá positivo pra ela.. tipo... parece que tem alguém brincando com a vida dela dizendo: você não vai ser feliz.

Paula – E o tanto que ela é forte né, porque ela lutou.

Professor – E ela tem 17 anos.

Gustavo – É.. [falas cruzadas] ...você vai pro céu hoje.

Paula – É um baque atrás do outro, coitada.

Pedro – É... quando começa a melhorar...

Professor – É... tem aquela cena na escola que ela tem essa reação de... poxa...

Pedro – Porque eu?

Professor – Nada dá certo na minha vida né...

[falas cruzadas]

Paula – Verdade... porque eu?... todo mundo pergunta.

Pedro – Agora uma coisa que eu não entendi muito foi a questão do lenço. Tinha um lenço vermelho, né, ele apareceu no final do filme...

Professor – No início também, né.

Pedro – No início num poste assim...

Professor – Verdade... num poste.

Pedro – Aí apareceu depois...

Paula – Lenço? Acho que não vi lenço, não.

Pedro – É... um vermelho, aí ela pegou e entregou pra menina...

[falas cruzadas]

Paula - Tinha lá no começo?

Pedro – Tinha.

Professor – Tinha. Na primeira cena.

[falas cruzadas]

Pedro – Achei que ela ia se suicidar...

[falas cruzadas]

Pedro – Achei que ela ia se jogar do viaduto.

Professor – Mas aquele gesto ali foi... Como é que vocês interpretaram ali aquela cena? Ela com a menininha ali.

Pedro - Acho que ela viu ali naquela menina como se fosse ela.

Letícia – Seria uma forma de mostrar para ela esperança?

Ana – [falas cruzadas] na hora ela só falou o que a professora disse... a professora falou que ela era bonita do jeito que ela é... e ela pensou que a menina estivesse se sentido pra baixo, né... ou um meio de dizer pra menina também... passar a mesma mensagem que a professora passou.

Professor – Parece que ela tinha sido agredida, a menininha... Estava com olho roxo... Parece que a mãe, né...

Pedro – A mãe dela era igualzinha a mãe da outra. E ali aquela... aonde elas estavam ali... [trecho inaudível] era questão de abuso. Era de abuso parece?!?!

Gustavo – Não... acho que era...

Professor – Ali é a assistência social, provavelmente a mãe... a mãe daquela menininha... provavelmente recebe auxílio.

Letícia – É. Parecia a história dela... que ia começar de novo.

Professor – E que leitura vocês fazem ali do papel do Estado? O Estado aparece no filme como... na figura das assistentes sociais, né.

Pedro – Pareceu que eles tentam ajudar até bastante... assim... Só que é meio falho tipo...

Letícia – Mas descobrir isso com 17 anos? A assistência social ajudava ela já há tanto tempo, a mãe consegue burlar a lei lá o tempo todo. Ela fica mentido o tempo todo lá, que a criança morava com ela e aquilo passa despercebido o tempo todo.

Paula – Eu acho que assim... tinha que ir de surpresa... fica marcando encontro... é óbvio que a pessoa vai burlar...

Professor – Ajudava a fraudar, né?

Paula – Tipo... eles tinham que ir lá num horário assim que... ninguém sabe, né... aí sim eles iam olhar a realidade, se a criança tava lá, se tava tudo certo, como é que a mãe tava tratando.

Professor – E com relação a essa... o Estado, né... com relação a Clarice? Como vocês avaliam? Por exemplo, quando ela roubou o relatório dela ali.

Pedro – [trecho inaudível] ...ver ela assim como... empregada... [trecho inaudível]

Gustavo – Que ela não olhasse, que ela simplesmente continuasse um ciclo, que ela não se voltasse para nada... Melhor dizendo... queria que ela não estudasse, que ela virasse empregada e alimentasse o sistema.

Letícia – E tipo, classificava as pessoas, ela tinha uma classe social, ela era inferior, segundo eles, e o destino dela era continuar inferior.

Ana – Tem uma parte que ela fala assim que ela vai morrer, diz lá que ela vai morrer... e aí ela já leu lá como se fosse assim: ah essa aí já está predestinada a não acontecer nada com ela... tipo... melhorar nada. E no final... eu comecei a acreditar na... no que a mãe dela tava falando e até pensei que ela ia acreditar. Mas ela não caiu no discurso da mãe dela. Eu fiquei em dúvida se ela tinha medo...

Letícia – Uma coisa absurda daquelas não tenho como você perdoar. Pelo menos, eu acho que não.

Paula – Eu também acho que não. E outra que ela não demonstrou que ela mudou. Ela estava falando o que ela... como se ela... estava falando o que ela sentisse, aí quando ela olhou para a menina ela falou: e tudo culpa dela. E aí ainda tava falando... não tem como.

Letícia – Ali no início do filme, quando ela é expulsa da escola, por ela tá grávida, eu não entendo...

Professor – Eu também não entendi Letícia se a escola, nas regras deles lá, não poderia aceitar ela grávida, né.

Pedro – Mas eu acho que a questão ali no começo foi complicado... até assim... tava grávida... porque ela pegou e discutiu com a diretora. A diretora falou para ela o que estava acontecendo e tal, queria ajudar ela, só que ela...

Gustavo – A diretora expulsou ela para motivar ela pra poder ir no meio... [trecho inaudível]

Professor – Talvez... e aí é uma leitura que eu faço. Eu penso que a diretora meio que estava ali representando também o Estado, ela é uma representante do Estado, enquanto diretora de uma escola e de certa forma ela estava tendo a mesma postura, a mesma leitura do relatório da assistente social. Era como se ela quisesse... se ela tivesse dizendo assim: ah você tá grávida já do segundo filho, você já está atrasada na escola... então, você não vai virar nada mesmo na vida... procura essa escola aqui, alternativa, né, e aí outra leitura interessante que a gente pode fazer é dessa escola, né, pra você tirar lá o diploma e arranjar um emprego. Acho que era mais ou menos isso, a leitura que essa diretora fez. Então por isso que ela encaminhou ela na verdade, né, para essa outra escola. E aí a gente... qual era o perfil dos colegas de sala, né?

Gustavo – A mesma coisa dela. Todas eram consideradas... como é que fala?

Paula – Um peso para a sociedade.

Pedro – É, pode ser... marginalizadas.

Paula – Mas as notas dela ainda eram boas, e tipo assim, fazia as coisas e tal...

Gustavo – Se vocês não passam, eu passo vocês para vocês ter o diploma.

Professor – Para ter o diploma, conseguir um trabalho, se inserir no mercado de trabalho e viver a vida, né, sobreviver, digamos assim.

Gustavo – Mais ou menos essa mensagem que o governo quer passar e...

Pedro – Eu vi assim que ela pegava... teve uma hora que ela olhou no espelho e se viu loira e tal...

Professor – Ah, é verdade.

Pedro – Ela sendo o padrão de beleza que é tido como o ideal e tal... aí ela pega e até escreve, fala para a professora que ela queria ser branca, loira...

Professor – Cabelo liso, né.

Ana – Acho que ela também se via daquela maneira, porque ela imagina que as pessoas que são daquele jeito não tem aquele tanto de problema que ela tem. Eu não vejo nem isso. Eu vejo que ela só quisesse ser daquele jeito, tipo... ela queria tá bem, viver uma vida como uma pessoa... [trecho inaudível]

Letícia – Acho bem legal quando ela fala da... quando ela descobre a... opção sexual da...

Professor – professora.

Gustavo – [trecho inaudível] menor respeito...

Ana – Parece que ela era homofóbica...

Professor – Homofóbica, né.

Ana – Ela fala que...

Pedro – Ela fala bem quando ela chega, que ela abriu a janela: essas duas são... sapatas.

Ana – Aí ela vem e fala até assim nesse sentido: eles [os pais] falavam que elas [homossexuais] eram tão ruins, mas elas estão me ensinando tantas coisas boas...

Paula – Uma interessante comparação também né. Elas não vendem drogas... não assaltam...

Pedro – No caso, ela tinha uma uma visão homofóbica, só que quando ela conheceu, ela já viu que não era isso tudo que era imposto pela sociedade.

Professor – Mais alguma coisa?

Pedro – Aquele enfermeiro, achei que ele ia ficar com ela, mas...

Professor – O enfermeiro? Ela apresenta a secretária da escola para ele.

Pedro – Eu não entendi... tipo... ele tava de olho na mulher... a que era professora lá. Aí ela pega e apresenta pra outra.

Professor - A secretária está solteira, a professora já era casada.

Pedro – Achei que ia [trecho inaudível]

Professor – Ela meio que diz: ali não tem jeito... ela já é casada, vamos ali que eu vou te apresentar outra pessoa. Mais ou menos isso.

Pedro – Outra coisa que achei estranha... achei curioso no filme... é a mãe dela chamar ela o tempo todo de gorda e tal, bota ela para comer, obriga ela a comer... tipo... e a mãe dela não queria que ela estudava, não queria que ela melhorasse de vida, queria que ela só ficasse ali.. aí eu não sei.

Letícia – Eu tive a impressão de quando ela fazia ela ficar gorda e feia, era por causa do ciúme que ela tinha do marido dela.

Pedro – Que também... brigou com ela, por causa de não sei o quê. Você está se achando porque vai dar dois filhos a ele e tal... ela tinha um ciúme muito grande...

Professor – Ela tinha essa raiva dela... realmente é mais ou menos isso. Era uma forma de ela deixar ela... diminuir, digamos assim, a Clarice, para poder superar um pouco dessa mágoa, dessa raiva, desse ódio que ela tinha da filha.

Paula – E outra que também... ela... de comer, fiquei pensando que ela tem que manter alguém para ela chamar de gorda. Seria uma forma de tipo...falar que ela é burra, para ela não ir para a escola, para ela não se importar, porque se ela começar

a estudar e começar a aprender e ver que ela é capaz... se ela mudar, ela saía de casa...

Pedro – Ia se revoltar.

Paula – Ia se revoltar... aí...

Professor – Era uma forma de aprisionar também.

Pedro – E também que ela, ela vê a Clarice como uma forma que ela trazia dinheiro para dentro de casa, porque ela não trabalhava...

Paula – Dessa parte da comida, eu só entendi por isso.

Professor – Outra coisa, outra questão?

Letícia – Será que a avó dela sabia?

Professor – Acho que sim.

Letícia – Tinha medo, né?

Professor – Tem uma parte também que ela fala, que ela achava que a avó tinha medo da mãe dela.

Paula – Ela não deixou eu ir para a casa da avó, porque...

Professor – Ela tinha medo. Não deixa ir para a casa da avó... A avó não levava ela para casa, porque ela achava que a avó dela tinha medo da mãe dela.

Pedro – Aquela vez quando a assistente vai e quer voltar lá, ela vê a... com aquela cara...

Professor – Ela vê reprovando as atitudes dela.

Pedro – Por que você fica falando com essa cara? E aí a avó fica calada e tal... tem medo...

Gustavo – O fato dela nunca ter ido ao médico... também achei tipo assim... putz... como que você sabe se você está bem, ter uma criança no chão da cozinha... eu pensava que a mãe dela não se importava com ela, mas a esse ponto?!?!?!

Professor – Na segunda gravidez é a mesma coisa. Ela nem sabia de quanto tempo ela estava grávida.

Gustavo – Ela ficou fora uma semana e ela perguntou onde estava... normalmente eu pensaria no hospital, né?! Mas ela não, era ter o bebê e voltar para casa.

Pedro – Tipo... a menina chega... ela pergunta: onde você tava?... não sei o quê... deixa as coisas aí e pega uma bebida pra mim.

Paula – Eu pensei que quando ela pegou a criança, ela estava olhando, né?! Pensei que ela, tipo, alguma coisa ia mudar.

Ana – Pensei que ela ia jogar o menino no lixo.

Paula – Eu pensei que ela, tipo assim, que um sentimento nela, ia mudar ela. Aí quando ela pediu a bebida e começou a tacar um trem nela. Eu falei, meu Deus, que louca.

Pedro – Achei que ela ia apagar o cigarro na cara da criança.

Paula – Credo, você só pensa maldade.

Ana – Também tem a questão lá de que maternidade é obrigada... paternidade é opção, né. Porque ele parece que não ajudava em nada. Apesar que ela tinha 16 anos... pelo visto o que eles viviam ali era da assistência social e além disso... o homem lá... não ajudava com nada, e pra fazer isso com a própria filha...

Professor – Pelo jeito ele abandonou elas... nessa segunda gravidez, né, ele abandona as duas de vez.

Paula – Nossa gente... viver só com o dinheiro da assistência... deve ser muito né... porque...

Professor – Acho que não. Na verdade, acho que era o suficiente para comer.

Letícia – E pro cigarro também.

Professor – E pro cigarro. Não podia faltar o cigarro. Esses programas ainda existem lá, geralmente as pessoas perdem o emprego. No Canadá tem um programa assim parecido. Em outros países também. E aí eles dão esse auxílio até a pessoa... por isso tem uma parte que a assistente social pergunta... vocês foram procurar emprego? Até a pessoa encontrar outro emprego.

Gustavo – Auxílio família, algo assim.

Professor – E aí no Canadá, por exemplo, enquanto você está desempregado, e recebendo esse auxílio, você tem que fazer cursos de qualificação para poder se inserir novamente no mercado. Aí quando você consegue outro emprego, acaba esse auxílio. Essa ajuda do Estado.

Gustavo – Acho que esse sistema começou com Rossevelt, na crise de 1929, eu me recordo que já li em algum livro de história que esse sistema começou nessa época.

Professor – É, acho que... é uma política que deriva daí mesmo, do Estado do bem-estar social, *welfare state*, como eles chamam lá.

Gustavo – Eu me recordo da palavra sim... e isso só serve por no máximo dois anos, daí se a pessoa arranjar um emprego, e ficar no mínimo um mês... ela consegue de novo se ficar desempregado.

Professor – A ideia, acho que é boa. De você tentar ajudar as pessoas, até elas... mas a gente viu que no caso ali ela burlava completamente o sistema.

Gustavo – Aí o povo acha que lá fora é grandes coisas, aí chega aqui no Brasil, Bolsa Família, acha que dá para sustentar tanto que falaram que no governo da Dilma que muitas pessoas não trabalham por causa do Bolsa Família, mas no máximo do Bolsa Família é R\$ 350,00. Acho que ninguém consegue se sustentar só com isso.

Paula – Nossa, pensei que era 50.

Ana – Nossa, para receber 350 tem que ter muito filho.

Gustavo – Não, não é ter muito filho, tem que ter uma qualidade de vida baixa.

Paula – Tem que passar fome.

Ana – Quase que isso.

Paula – Deus que me livre.

Professor – Dá para sobreviver, comer, basicamente isso.

Gustavo – Dá para arroz e feijão pra um mês, mas só pra isso.

Professor – Aí nós temos todo aquele discurso contra essas políticas, enfim...

Pedro – Eles falam que o governo dá casa, dá dinheiro, [trecho inaudível]

Gustavo – Mas o tanto que eles tiram por terceiros, tipo... desvio de dinheiro. Eu acho que o que eles dão na mão de poucos não é nada, né.

Professor – Se a gente for ver, realmente é isso mesmo. Se a gente for ver as outras políticas que atendem aos interesses das classes mais altas, o Bolsa Família, é um “trisquinho” lá no orçamento.

Gustavo – É um mínimo só para agradar.

Professor – Mais alguém quer falar alguma coisa?

Professor – O que me chamou muito a atenção, primeiro foi o fato de ela ser uma jovem de 17 anos e que sozinha, né... é... encontra forças não sei de onde, né... pra tomar as rédeas da vida dela. E obviamente que a escola teve uma potência muito grande nisso. Acho que isso é uma das coisas muito bonitas do filme. Ela se descobre na escola, né... ela começa a desenvolver uma relação com a escola que até então não existia na outra escola que ela frequentava. E aí ela descobre nessa nova relação essa potência da vida, né, essa possibilidade de ter uma outra vida... então... isso é uma coisa que poucas pessoas descobrem né... essa potência da escola. E aí trazendo pra nossa realidade, a gente tem várias situações assim, né. Às vezes a gente como professor vê mais isso porque fica aqui a vida inteira, né... então a gente vê essas coisas assim, né... essas transformações que a escola promove na vida de

muitos de vocês e vê também o contrário, vê em alguns casos as pessoas que abandonaram né... a diferença que isso fez na vida, no futuro. E pra mim a escola é justamente isso que o filme mostra, é essa potência toda na nossa vida aí, todas as possibilidades se abrem a partir daqui, né... se a gente souber... é interessante que a Clarice consegue ler o mundo a partir da escola, ela só consegue fazer a leitura do mundo... a leitura das palavras representa essa leitura do mundo, essa força que ela encontra pra não desistir... e aquela cena é muito emblemática disso quando ela tá chorando ali na sala e a professora diz: escreve! Então é mais ou menos essa mensagem que ela quer passar, né. É isso.

ANEXOS

ANEXO A**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
Campus Uruaçu****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa '**Cinema e Filosofia na escola: emergindo heterotopias**'.

Meu nome é Wolney Heleno de Matos, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Ensino de Ciências e Biologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (whmatos@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)98136-1129 / (62)99696-2550.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o Cinema e sua possibilidade de contribuir para a formação do indivíduo é o fato de acreditarmos na potência deste artefato cultural para mobilizar nossos afetos, nossa alteridade, nossa posição de estar no mundo enquanto sujeitos, enfim nossa sensibilidade e nossa ética na construção de novas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A pesquisa se justifica uma vez que acreditamos fortemente que a prática de ver filmes deve ser um hábito social a ser cultivado, uma vez que contribui de modo significativo para formação cultural e educacional dos indivíduos, principalmente das crianças e adolescentes. O Cinema possui em si uma natureza eminentemente pedagógica e este é seu grande interesse para o campo da educação. O hábito de ver filmes associado a nossas experiências culturais certamente interagem na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo, e reside justamente aí nosso interesse, tanto em nossa prática pedagógica quanto científica, de se fazer presente o Cinema arte no IFG - Campus Uruaçu, acreditando, assim como Alain Bergala, '*que a escola conserva um papel não negligenciável nessa questão*'.

O objetivo desse projeto é identificar nos diálogos entre os participantes, após cada sessão fílmica, elementos que possam corroborar nossa premissa de que o Cinema é um importante dispositivo capaz de mobilizar nos indivíduos sua capacidade de pensamento, e contribuir para sua formação estética, no que se refere a sua sensibilidade e alteridade nas relações de convívio com tudo que há no mundo.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: será realizada a exibição de um filme sem uma temática específica, sendo que após cada sessão, o professor pesquisador fará mediação de uma roda de conversa entre os participantes, para levantar opiniões quanto as suas impressões do filme. Cada indivíduo ficará livre para dizer o que compreendeu daquela película, ou expressar verbalmente sentimentos que a mesma poderá ter suscitado em seu corpo. Cabe salientar que esse diálogo, após a exibição do filme, será gravado pelo pesquisador somente após conferência de que todos os presentes fizeram assinatura e entrega prévia dos Termos do Consentimento, Termo de Assentimento acrescido do Termo de Consentimento no caso de menores de idade. Portanto, para participar da roda de conversa após a sessão fílmica o estudante espectador deverá se inscrever com até um dia de antecedência junto ao professor pesquisador responsável pelo projeto. Essa inscrição ficará condicionada a assinatura e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os maiores de 18 anos e o Termo de Assentimento (TALE) assinado pelo estudante menor de idade acrescido do Termo de Consentimento (TCLE para menores) assinado pelos responsáveis legais por estes estudantes. A necessidade desta inscrição prévia será tornada pública junto à divulgação das sessões. Ao estudante espectador será garantido o direito de em momento algum ter sua identidade revelada pelo professor pesquisador. É com base na análise destes diálogos que o pesquisador terá condições de argumentar sobre a potência do Cinema para a formação estética, sensível, ética, dos sujeitos participantes. É importante deixar claro que serão obtidos registros, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, portanto é imprescindível que você marque uma das opções abaixo para garantir ou não o direito de *uso de sua voz, imagem ou opinião*:

- () Permito a divulgação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

A finalidade única da coleta destes dados é utilizá-los em uma pesquisa científica, já descrita anteriormente.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um possível desconforto para você que se submeter à coleta de dados para a presente pesquisa. Este desconforto seria o de não se sentir à vontade, ou constrangido, ou intimidado, ou angustiado, ou insatisfeito, para expor suas ideias entre os presentes no diálogo da sessão fílmica. Caso isso aconteça, isto é, caso não se sinta à vontade para expressar suas ideias durante o diálogo não há obrigatoriedade de se expor publicamente, sendo garantido o direito de não manifestar seus pensamentos. Também há um possível risco de algum outro participante do debate intentar censurar suas ideias pela simples discordância de pensamento, o que se espera não acontecer graças ao direito de livre expressão garantido a todos pela Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

É importante frisar que em hipótese alguma você terá sua identidade revelada ou terá ideias censuradas em eventuais trabalhos científicos publicados pelo professor pesquisador.

Cabe salientar que em detrimento de desconfortos e riscos sua participação é de extrema importância para a pesquisa uma vez que poderá contribuir para melhorias para o papel do Cinema na formação estética e cultural de estudantes que frequentam escolas no país e que tenham a possibilidade de diálogo fomentada pelos filmes.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Você tem a garantia expressa de liberdade para se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* durante a roda de conversa, aqui utilizada como estratégia para coleta de dados na pesquisa;

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e anonimato. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Cabe salientar que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, seja você favorável ou não. Os mecanismos de divulgação dos resultados são: apresentação de relatório de pesquisa ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG; envio de artigos científicos para revista de circulação nacional especializadas em divulgar pesquisas acadêmicas na área de educação.

Uma via original deste consentimento informado será arquivada no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia do Instituto Federal de Goiás / Campus Uruaçu e outra será fornecida a você.

Visando garantir o sigilo das informações coletadas solicito que você assinale uma das opções abaixo:

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

Para participar do referido estudo você está totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. Também está ciente de que há disponível compensação financeira, em espécie, caso você tenha qualquer despesa (alimentação, transporte, outros) decorrente de sua participação na pesquisa.

Apesar disso, em caso de complicações ou algum dano decorrente da sua participação no estudo, você terá direito à assistência integral, além de ter o direito de buscar indenização, conforme determina a legislação brasileira.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu, _____,
inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Cinema e Filosofia na escola: emergindo heterotopias**”. Informo ter menos que 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Wolney Heleno de Matos, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Recebi uma via original, assinada pelo pesquisador, deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura por extenso do(a) participante

Wlley Helene de Castro.

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Coleta da(s) assinatura(s) de participante sem letramento, se for o caso.

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS**
Campus Uruaçu

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa '**Cinema e Filosofia na escola: emergindo heterotopias**'.

Meu nome é Wolney Heleno de Matos, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Ensino de Ciências e Biologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (whmatos@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98136-1129 /(62) 99696-2550.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o Cinema e sua possibilidade de contribuir para a formação do indivíduo é o fato de acreditarmos na potência deste artefato cultural para mobilizar nossos afetos, nossa alteridade, nossa posição de estar no mundo enquanto sujeitos, enfim nossa sensibilidade e nossa ética na construção de novas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A pesquisa se justifica uma vez que acreditamos fortemente que a prática de ver filmes deve ser um hábito social a ser cultivado, uma vez que contribui de modo significativo para formação cultural e educacional dos indivíduos, principalmente das crianças e adolescentes. O Cinema possui em si uma natureza eminentemente pedagógica e este é seu grande interesse para o campo da educação. O hábito de ver filmes associado a nossas experiências culturais certamente interagem na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo, e reside justamente aí nosso interesse, tanto em nossa prática pedagógica quanto científica, de se fazer presente o Cinema arte no IFG - Campus Uruaçu, acreditando, assim como Alain Bergala, '*que a escola conserva um papel não negligenciável nessa questão*'.

O objetivo desse projeto é identificar nos diálogos entre os participantes, após cada sessão fílmica, elementos que possam corroborar nossa premissa de que o Cinema é um importante dispositivo capaz de mobilizar nos indivíduos sua capacidade de pensamento, e contribuir para sua formação estética, no que se refere a sua sensibilidade e alteridade nas relações de convívio com tudo que há no mundo.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: será realizada a exibição de um filme sem uma temática específica, sendo que após cada sessão, o professor pesquisador fará mediação de uma roda de conversa entre os participantes, para levantar opiniões quanto as suas impressões do filme. Cada indivíduo ficará livre para dizer o que compreendeu daquela película, ou expressar verbalmente sentimentos que a mesma poderá ter suscitado em seu corpo. Cabe salientar que esse diálogo, após a exibição do filme, será gravado pelo pesquisador somente após conferência de que todos os presentes fizeram assinatura e entrega prévia dos Termos do Consentimento, Termo de Assentimento acrescido do Termo de Consentimento no caso de menores de idade. Portanto, para participar da roda de conversa após a sessão fílmica o estudante espectador deverá se inscrever com até um dia de antecedência junto ao professor pesquisador responsável pelo projeto. Essa inscrição ficará condicionada a assinatura e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os maiores de 18 anos e o Termo de Assentimento (TALE) assinado pelo estudante menor de idade acrescido do Termo de Consentimento (TCLE para menores) assinado pelos responsáveis legais por estes estudantes. A necessidade desta inscrição prévia será tornada pública junto à divulgação das sessões. Ao estudante espectador será garantido o direito de em momento algum ter sua identidade revelada pelo professor pesquisador. É com base na análise destes diálogos que o pesquisador terá condições de argumentar sobre a potência do Cinema para a formação estética, sensível, ética, dos sujeitos participantes. É importante deixar claro que serão obtidos registros, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, portanto é imprescindível que você marque uma das opções abaixo para garantir ou não o direito de *uso de sua voz, imagem ou opinião*:

- () Permito a divulgação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

A finalidade única da coleta destes dados é utilizá-los em uma pesquisa científica, já descrita anteriormente.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um possível desconforto para você que se submeter à coleta de dados para a presente pesquisa. Este desconforto seria o de não se sentir à vontade, ou constrangido, ou intimidado, ou angustiado, ou insatisfeito, para expor suas ideias entre os presentes no diálogo da sessão fílmica. Caso isso aconteça, isto é, caso não se sinta à vontade para expressar suas ideias durante o diálogo não há obrigatoriedade de se expor publicamente, sendo garantido o direito de não manifestar seus pensamentos. Também há um possível risco de algum outro participante do debate intentar censurar suas ideias pela simples discordância de pensamento, o que se espera não acontecer graças ao direito de livre expressão garantido a todos pela Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

É importante frisar que em hipótese alguma você terá sua identidade revelada ou terá ideias censuradas em eventuais trabalhos científicos publicados pelo professor pesquisador.

Cabe salientar que em detrimento de desconfortos e riscos sua participação é de extrema importância para a pesquisa uma vez que poderá contribuir para melhorias para o papel do Cinema na formação estética e cultural de estudantes que frequentam escolas no país e que tenham a possibilidade de diálogo fomentada pelos filmes.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Você tem a garantia expressa de liberdade para se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* durante a roda de conversa, aqui utilizada como estratégia para coleta de dados na pesquisa;

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e anonimato. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Cabe salientar que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, seja você favorável ou não. Os mecanismos de divulgação dos resultados são: apresentação de relatório de pesquisa ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG; envio de artigos científicos para revista de circulação nacional especializadas em divulgar pesquisas acadêmicas na área de educação.

Uma via original deste consentimento informado será arquivada no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia do Instituto Federal de Goiás / Campus Uruaçu e outra será fornecida a você.

Visando garantir o sigilo das informações coletadas solicito que você assinale uma das opções abaixo:

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

Para participar do referido estudo você está totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. Também está ciente de que há disponível compensação financeira, em espécie, caso você tenha qualquer despesa (alimentação, transporte, outros) decorrente de sua participação na pesquisa.

Além disso, em caso de complicações ou algum dano decorrente da sua participação no estudo, você terá direito à assistência integral, além de ter o direito de buscar indenização, conforme determina a legislação brasileira.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu, _____,
inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Cinema e Filosofia na escola: emergindo heterotopias**”. Informo ter mais que 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Wolney Heleno de Matos, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Recebi uma via original, assinada pelo pesquisador, deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura por extenso do(a) participante

Wlley Helmo de Mota.

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Coleta da(s) assinatura(s) de participante sem letramento, se for o caso.

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |

ANEXO C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(responsáveis por menores de 18 anos)****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
Campus Uruaçu**

Seu filho (a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Cinema e Filosofia na escola: emergindo heterotopias**”. Meu nome é Wolney Heleno de Matos, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é Ensino de Ciências e Biologia. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja que ele(a) participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida permitir a participação, você será solicitado(a) a assiná-lo e receberá uma via original do mesmo. Seu filho(a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) também assinará um documento de participação, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que seu filho(a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você ou seu filho(a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) não serão penalizados(as) de forma alguma. Mas se aceitar que seu filho(a) (ou outra pessoa por quem você é responsável) participe, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (whmatos@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)98136-1129 //(62)99696-2550.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o Cinema e sua possibilidade de contribuir para a formação do indivíduo é o fato de acreditarmos na potência deste artefato cultural para mobilizar nossos afetos, nossa alteridade, nossa posição de estar no mundo enquanto sujeitos, enfim nossa sensibilidade e nossa ética na construção de novas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

A pesquisa se justifica uma vez que acreditamos fortemente que a prática de ver filmes deve ser um hábito social a ser cultivado, uma vez que contribui de modo significativo para formação cultural e educacional dos indivíduos, principalmente das crianças e adolescentes. O Cinema possui em si uma natureza eminentemente pedagógica e este é seu grande interesse para o campo da educação. O hábito de ver filmes associado a nossas experiências culturais certamente interagem na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo, e reside justamente aí nosso interesse, tanto em nossa prática pedagógica quanto científica, de se fazer presente o Cinema arte no IFG - Campus Uruaçu, acreditando, assim como Alain Bergala, *'que a escola conserva um papel não negligenciável nessa questão'*.

O objetivo desse projeto é identificar nos diálogos entre os participantes, após cada sessão fílmica, elementos que possam corroborar nossa premissa de que o Cinema é um importante dispositivo capaz de mobilizar nos indivíduos sua capacidade de pensamento, e contribuir para sua formação estética, no que se refere a sua sensibilidade e alteridade nas relações de convívio com tudo que há no mundo.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: será realizada a exibição de um filme sem uma temática específica, sendo que após cada sessão, o professor pesquisador fará mediação de uma roda de conversa entre os participantes, para levantar opiniões quanto as suas impressões do filme. Cada indivíduo ficará livre para dizer o que compreendeu daquela película, ou expressar verbalmente sentimentos que a mesma poderá ter suscitado em seu corpo. Cabe salientar que esse diálogo, após a exibição do filme, será gravado pelo pesquisador somente após conferência de que todos os presentes fizeram assinatura e entrega prévia dos Termos do Consentimento, Termo de Assentimento acrescido do Termo de Consentimento no caso de menores de idade. Portanto, para participar da roda de conversa após a sessão fílmica o estudante espectador deverá se inscrever com até um dia de antecedência junto ao professor pesquisador responsável pelo projeto. Essa inscrição ficará condicionada a assinatura e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os maiores de 18 anos e o Termo de Assentimento (TALE) assinado pelo estudante menor de idade acrescido do Termo de Consentimento (TCLE para menores) assinado pelos responsáveis legais por estes estudantes. A necessidade desta inscrição prévia será tornada pública junto à divulgação das sessões. Ao estudante espectador será garantido o direito de em momento algum ter sua identidade revelada pelo professor pesquisador. É com base na análise destes diálogos que o pesquisador terá condições de argumentar sobre a potência do

Cinema para a formação estética, sensível, ética, dos sujeitos participantes. É importante deixar claro que serão obtidos registros, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, portanto é imprescindível que você marque uma das opções abaixo para garantir ou não o direito de *uso da voz de seu filho(a) (ou outra pessoa por quem você é responsável), imagem ou opinião*:

() Permito a divulgação da voz/opinião do meu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da da voz/opinião do meu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) nos resultados publicados da pesquisa.

Obs: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

A finalidade única da coleta destes dados é utilizá-los em uma pesquisa científica, já descrita anteriormente.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe um possível desconforto para seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) que se submeter à coleta de dados para a presente pesquisa. Este desconforto seria o de não se sentir à vontade, ou constrangido, ou intimidado, ou angustiado, ou insatisfeito, para expor suas ideias entre os presentes no diálogo da sessão fílmica. Caso isso aconteça, isto é, caso ele(a) não se sinta à vontade para expressar suas ideias durante o diálogo não há obrigatoriedade de se expor publicamente, sendo garantido o direito de não manifestar seus pensamentos. Também há um possível risco de algum outro participante do debate intentar censurar as ideias dele(a) pela simples discordância de pensamento, o que se espera não acontecer graças ao direito de livre expressão garantido a todos pela Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa (seu filho(a) ou outra pessoa por quem você é responsável), previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

É importante frisar que em hipótese alguma seu filho (a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) terá sua identidade revelada ou terá ideias censuradas em eventuais trabalhos científicos publicados pelo professor pesquisador.

Cabe salientar que em detrimento de desconfortos e riscos a participação seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) é de extrema importância para a pesquisa uma vez que poderá contribuir para melhorias para o papel do Cinema na formação estética e cultural de estudantes que frequentam escolas no país e que tenham a possibilidade de diálogo fomentada pelos filmes.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você e seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) serão esclarecidos (as) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você e seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) tem a garantia expressa de liberdade para se recusar a responder questões que lhes causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* durante a roda de conversa, aqui utilizada como estratégia para coleta de dados na pesquisa;

O pesquisador irá tratar a sua identidade e de seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) com padrões profissionais de sigilo e anonimato. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a participação de seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) não será liberado sem a sua permissão. Seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Cabe salientar que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, seja você favorável ou não. Os mecanismos de divulgação dos resultados são: apresentação de relatório de pesquisa ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG; envio de artigos científicos para revista de circulação nacional especializadas em divulgar pesquisas acadêmicas na área de educação.

Uma via original deste consentimento informado será arquivada no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia do Instituto Federal de Goiás / Campus Uruaçu e outra será fornecida a você.

Visando garantir o sigilo das informações coletadas solicito que você assinale uma das opções abaixo:

() Permito a identificação de meu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) através de uso de seu nome nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a identificação de meu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) através de uso de seu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs: Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

Para participar do referido estudo você está totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação de seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável). Também está ciente de que há disponível compensação financeira, em espécie, caso você tenha qualquer despesa (alimentação, transporte, outros) decorrente de sua participação na pesquisa.

Apesar disso, em caso de complicações ou algum dano decorrente da participação de seu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) no estudo, ele(a) terá direito à assistência integral, além de ter o direito de buscar indenização, conforme determina a legislação brasileira.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:

Eu, _____,
inscrito(a) sob o RG/ CPF _____,
abaixo assinado, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em consentir que o(a) estudante _____
participe do estudo intitulado "**Cinema e Filosofia na escola: emergindo heterotopias**".
Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Wolney Heleno de Matos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de participação de meu filho(a) (ou outra pessoa por quem sou responsável) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação dele(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura por extenso

Responsável legal por

Wlley Helino de Mota.

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Coleta da(s) assinatura(s) de participante sem letramento, se for o caso.

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica
