

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PEDRO ESTEVES DE FREITAS

**PROFANANDO A EDUCAÇÃO: O CINEMA DESATIVANDO O DISPOSITIVO
EDUCACIONAL**

RIO DE JANEIRO

2018

Pedro Esteves de Freitas

**PROFANANDO A EDUCAÇÃO: O CINEMA DESATIVANDO O DISPOSITIVO
EDUCACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Hoffmann Fernandes.

Rio de Janeiro
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PEDRO ESTEVES DE FREITAS

**PROFANANDO A EDUCAÇÃO: O CINEMA DESATIVANDO O DISPOSITIVO
EDUCACIONAL**

Apresentada em:

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Adriana Hoffmann Fernandes – UNIRIO
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Aline Monteiro - UFRJ

Prof Dr – Aristoteles Berino - UFRRJ

Prof Dr – Miguel Angel - UNIRIO

Dedico esse trabalho a todos os que lutam cotidianamente por uma outra forma de viver o mundo, uma mais justa e democrática, em que seja possível o uso comum da vida. Tal dedicatória já incluem meus pais, mas o faço de forma exposta também dedicando a Leda Fraguito Esteves de Freitas e a Milton Reynaldo Flores de Freitas, por todo amor e por toda revolta, por todo desejo de viver e de mudar a vida e pelo apoio constante que vocês me deram e a esperança que construíram em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo constante incentivo em todas as empreitadas de minha vida, inclusive nesta do mestrado. A minha mãe, Leda Fraguito E. de Freitas, que ainda corrigiu meu exótico uso da língua portuguesa. A meu pai, Milton R. Flores de Freitas, pela insistência em saber como andava o mestrado. A meus irmãos Alexandre Freitas e Leonardo Freitas pelo carinho e pelas brincadeiras, pois nada passa incólume em nossa família. A minha irmã Luciana Freitas, que completou há pouco tempo seu mestrado e me incentivou com seu exemplo de luta e força de vontade. A minha sobrinha Clara Galo, que me apoiou sempre que precisei. Aos minhas queridas sobrinhas e querido sobrinho Carolina, Marcos, Sofia e, o bebê atual da família, Luiza, pela existência em minha vida.

A Cintia Andrade, de coração, que embarcou no final dessa viagem e muito me ajudou acolhendo-me com seu carinho, paciência, apoio e dedicação. Sem os quais a finalização do presente trabalho não seria possível.

A minha paciente e ousada orientadora Adriana Hoffmann Fernades, que me acolheu em seu grupo de pesquisa, me incentivou a entrar no mestrado e a continuar. Agradecimento de coração pelas incessantes palavras de encorajamento, pelos caminhos apontados e pela enorme paciência em lidar comigo.

Aos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa que ouviram sobre minha pesquisa e trocaram muitas ideias comigo durante o período do mestrado. Especialmente a Sara que ajudou como bolsista em diversas demandas cotidianas do campo de pesquisa.

Aos alunos que fizeram o curso de férias, que foi meu campo de estudo, sem os quais esta pesquisa não teria existido. Agradeço muito a dedicação com que participaram do curso e o acolhimento que tiveram para comigo.

Aos membros da banca Prof^ª Dr^ª Aline Monteiro, Prof Dr Aristoteles Berino, Prof Dr Miguel Angel que aceitaram participar de minha defesa, lendo e contribuindo para a minha formação como mestre.

A professora Maria Luiza Sússekind que me rerepresentou o autor que se tornou a base dessa dissertação e muito contribuiu em minha qualificação com seus apontamentos precisos.

A todos amigos e amigas que me ouviram pacientemente falar do mestrado e me apoiaram, inclusive sentiram minha ausência durante esse período.

Aos colegas de meu trabalho que em minhas ausências devido ao mestrado sempre me apoiaram no trabalho.

A Maria Auxiliadora, chefe e amiga, que sempre foi aberta as necessidades impostas pelo mestrado.

A Lyza Herranz, que me incentivou a entrar no mestrado e sempre foi para mim um exemplo de dedicação e inteligência.

A Marcela Gaio, que não só emprestou suas ideias e palavras para uma parte deste trabalho, como me apoiou em parte dessa empreitada, me ajudando e me acolhendo quando foi preciso.

A Carla Vasconcelos, melhor fotografa de arquitetura que já vi, que me aturou durante boa parte da feitura do mestrado, com carinho, paciência e questionamentos.

A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem.

(AGAMBEN, 2007)

RESUMO

Buscando pensar a educação através das ideias do filósofo italiano Giorgio Agamben (1942-) em relação ao saber cinematográfico, a presente pesquisa teve como ponto de partida leituras de diversos escritos do filósofo citado. O que ajudou a definir o objetivo final do estudo: compreender se há ou não a possibilidade de profanar a educação com o cinema em uma sala de aula. Dessa forma, foi necessário confrontar o que Agamben aponta como formação Humana e o que se entendeu como a visão moderna de Educação e formação (a ideia de *Bildung*, “formação cultural”). Após esse confronto de visões, foi necessário pensar uma metodologia para a pesquisa, construída a partir do pensamento do filósofo supracitado com elementos oriundos do universo cinematográfico. O campo da pesquisa deu-se em encontros diários, durante três semanas, em uma disciplina de férias do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). Por fim, a dissertação apresenta as impressões desses encontros e a análise do vasto material coletado, que culminou com o entendimento de que profanar a educação é possível.

Palavras-chave: Educação, Educação Imanente, Cinema, Profanação, Experiência.

ABSTRACT

Seeking to think education through the ideas of the Italian philosopher Giorgio Agamben (1942-) in relation to cinematographic knowledge, the present research started by reading of several writings of the mentioned philosopher. What helped define the ultimate goal of the study: to understand whether or not there is the possibility of desecrating education with cinema in a classroom. Thus, it was necessary to confront what Agamben points out as a human formation and what would be the modern view of education and formation (the idea of Bildung, "cultural formation"). After this confrontation of visions, it was necessary to create a methodology for the research, from the thought of the philosopher mentioned above with elements coming from the cinematographic universe. The field of research was daily meetings, during three weeks, in a holiday discipline of the Pedagogy course of the Federal University of Rio de Janeiro (UNIRIO). Finally, the dissertation presents the impressions of the meetings and the analysis of the vast material collected, which culminated in the understanding that profaning education is possible.

Keywords: Education, Immanent Education Cinema, Desecration, Experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 01: Infância, experiência, formação e profanação – um debate sobre a escola moderna, a atualidade, o conceito de infância e de profanação de Agamben.....	16
Infância, atualidade e o lugar da educação.....	17
<i>Bildung</i> e a educação moderna.....	21
Infância-Experiência-Formação	24
Caminhos para se pensar a educação	27
Profanar e Educar	29
CAPÍTULO 02: Arte como contra-a-cultura.....	33
Agamben e o homem sem conteúdo	34
Arte por Godard/cinema por Agamben	38
Fantasmas de Strindberg e phantasmagoria de Carroll	44
CAPÍTULO 03: Modos de construção da pesquisa: profanar e educar	50
Criando uma metodologia – entrando no campo da pesquisa.....	51
Impressões do pesquisador sobre os encontros.....	55
Os encontros, os seus porquês e alguns comentários.....	58
CAPÍTULO 04: Elementos da profanação na pesquisa	72
Os cadernos pessoais, impressões de uma outra educação	73
Os cartazes, experimentando com fantasmas	86
O saber cinema na produção fílmica	95
CONCLUSÃO: Profanar a educação é a tarefa dos educadores que vêm	104
Da <i>Bildung</i> à infância em Agamben	104
Profanação.....	105
Cinema e Arte.....	106
A construção da pesquisa - interpretando a profanação da educação.	106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXO I	114
ANEXO II	115

INTRODUÇÃO

Qualquer ideia que te agrada,
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que vestir
a verdade
Que dentro em ti se achava
inteiramente nua...
(Mario Quintana, Das ideias)

Num país de história racista, patriarcal, machista (dentre muitas outras) e extremamente desigual, em que eu sou uma das menores partes da população, os 10% mais ricos que detêm mais de 40%¹ da renda nacional, fui, em muitos sentidos, privilegiado: morador da Zona Sul do Rio de Janeiro (parte nobre da cidade), homem, branco e filho de professores, um matemático universitário e uma pedagoga do estado, que constituíram uma vida de classe média alta no Brasil, tive tanto acesso a bens materiais e culturais, em suas diversas formas (literatura, música, teatro...), como incentivo em minha educação formal. Assim, todo o processo que se desenvolveu até à concretização desse trabalho, sem desconsiderar meus méritos, também é fruto de uma construção social que me deu muitos incentivos para chegar até o presente momento. Não há nessas páginas quase nenhuma surpresa por eu ter me graduado (talvez se tenha espanto por ser em pedagogia, carreira depreciada e, numa causa e consequência cíclica, considerada para mulheres. Visão oriunda de um machismo patriarcal brasileiro, que deve ser repugnado) e agora estar terminando meu mestrado. Na sociedade capitalista brasileira, que perpetua a desigualdade de séculos, o percurso que fiz se dá de forma “natural”, apesar de não ter nada de natural, e sim social, a desigualdade instalada torna esse caminho algo já “naturalmente” esperado. Feitas estas considerações extremamente importantes, será mais fácil entender a trajetória que exponho aqui.

Minha história com cinema é quase tão antiga como a minha história na educação formal. Fiz aos 7 anos um curso de audiovisual voltado para crianças na escola em que estudava. Fui ao longo dos anos de formação, dos colégios até à faculdade, percebendo-me mais ainda fascinado por essa linguagem, o que me levou, durante minha formação como pedagogo na UFRJ, a cursar direção de cinema na escola de cinema Darcy Ribeiro. Na verdade, a questão da imagem em movimento sempre captou minha atenção onde eu estivesse e,

¹ Ver <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza> e <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-04/ibge-1-mais-rico-recebeu-em-2017-36-vezes-mais-do-que-metade-da-populacao>

consequentemente, a imagem fotográfica também. Afinal, o filme ou o vídeo são formados por fotografias em movimento. Fiz curso de fotografia no Ateliê da imagem, antes mesmo de estudar cinema. Na faculdade de educação me envolvi em pesquisa com audiovisual e para o mestrado continuei carregando o mesmo desejo, que foi impulsionado pelo meu trabalho profissional: tornei-me mídiaeducador em uma escola particular.

Foi já dentro do curso de mestrado que defini o tema de pesquisa, através do contato com Giorgio Agamben, inicialmente com a leitura de seu livro *O Homem sem conteúdo*. O autor italiano (1942-) é um dos principais filósofos vivos: foi professor do Colégio Internacional de Filosofia de Paris e do *Instituto Universitario di Archotettura di Veneza*; estudioso de Heidegger e de Benjamin, foi educando do primeiro e participou da organização de uma edição em italiano das obras completas do segundo; tem uma bibliografia de mais de trinta livros publicados. O livro citado, então, *O Homem sem conteúdo*, tornou-se a base inicial para se pensar o presente projeto, mas, obrigado a entender mais desse autor, foram lidas outras obras suas, sendo que estas foram as que mais influenciaram o presente percurso: *Profanações* (2007), *O que é contemporâneo e outros ensaios* (2009), *Meio sem fim – notas sobre a política* (2015b) e *A potência do pensamento – ensaios e conferências* (2015a).

A partir do primeiro livro lido do autor, o que passou a ser a questão norteadora do trabalho foi a relação entre a educação e a possibilidade de transgressão da estética através da linguagem cinematográfica. Assim, um anseio pessoal que existia anteriormente se fazia desnudo em mim, que me dizia existir um erro no que podemos chamar de estetização do mundo², passou a dominar a minha visão da relação entre cinema e educação. Antes do mestrado, diga-se a verdade, havia encontrado em Benjamin a tradução do que eu sentia: “a moda é a procura sempre vã, muitas vezes ridícula, às vezes perigosa, de uma beleza superior ideal” (2006, p.104). Há uma concepção cadavérica de vida³, uma sociedade da moda na qual encontramos em “seus máximos extremos: a frivolidade e a morte” (ibid., p.108). Assim, as moiras do Capital comportam-se como cortesãs “e o tédio é a treliça diante da qual a cortesã provoca a morte [...]” (ibid., p. 101). Foi justamente nos estudos para o presente projeto, como dito, que *O homem sem conteúdo* proporcionou uma roupagem para o meu anseio, uma veste que nada tinha a ver com a moda, pelo contrário, e que proporcionou entendimento da

² A ideia de que o belo parece estar eternamente sendo procurado em tudo que é lugar, muitas das vezes em uma espécie de ciclo (da roupa ao carro de passeio, do corpo humano ao computador, da natureza ao mundo virtual).

³ Aqui, talvez, valha em futura pesquisa uma relação mais profunda entre estética, moda e *marketing*, que parecem convergir de tal forma a produzir “um cadáver que nos sorri” (lembrando o livro de Oliviero Toscani, *A publicidade é um cadáver que nos sorri*, de 1995).

importância do próprio projeto: é preciso *descobrir* para poder criar rotas de fuga do reino estético; torna-se, logo, importante saber se a educação formal teria como proporcionar essa descoberta: “A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem” (AGAMBEN, 2007, p 71).

Depois de vislumbrar o caminho que iria seguir, fui a campo coletar dados para averiguar as rotas de fuga. No entanto, durante a banca de qualificação, os professores que a compunham, aos quais sou muito grato, fizeram excelentes apontamentos e me incentivaram a trocar meu foco de análise: **observar a profanação da educação pelo cinema**. Se antes havia uma resposta a um anseio pessoal no trabalho que desenvolvia, com essa mudança, outra questão muito cara à minha vida foi contemplada: a possibilidade de se pensar, na prática, uma outra educação.

Já no ensino básico eu era alguém inquieto e me sentia desconfortável com o processo educacional tradicional (FREITAS, 2014): disléxico tive muita dificuldade em me alfabetizar e de evoluir no processo de escrita dentro da norma culta⁴, inclusive repetindo de ano na antiga segunda série do ensino fundamental; muitas vezes odiava estudar conteúdos, que me pareciam sem sentido e uma mera obrigação; conseqüentemente, nunca fui um “bom” educando na maioria das matérias, com exceção de história e geografia em que matinha uma média altíssima; do ponto de vista da formação ética e das relações com os colegas, sempre sentia uma negligência por parte dos responsáveis pelo processo educacional, mesmo que não soubesse definir claramente do que se tratava. A grande virada no meu entendimento sobre educação veio com o estudo das ideias de Paulo Freire, quando, educando do Colégio Pedro II⁵ durante o ensino médio, montei com amigos e alguns professores do colégio um projeto de pré-segundo grau na comunidade do Morro dos Cabritos, em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro. A vivência de cinco anos trabalhando com o “nosso pré-segundo grau”, confirmou-me que meus desacertos educacionais não eram, necessariamente, errados e que “outra educação era possível”. O desejo de mudança, somado a outros fatores pedagógicos, levou-me a trocar o curso de Ciências Sociais na UFRJ pelo de Pedagogia da mesma universidade e, na monografia de conclusão, apresentei um estudo bibliográfico sobre o que seria a escola tradicional, a partir da visão da filosofia crítica de Horkheimer, e comparei as iniciativas críticas pedagógicas de Paulo Freire com a de Demerval Saviani.

Todo esse desejo em entender e pensar uma educação diferente da que vivi na escola e nas faculdades, continua vivo em mim e, provavelmente, foi o que influenciou o presente

⁴ Talvez o melhor termo seja Norma Oculta, proposto por Bagno (2007).

⁵ Colégio público pertencente ao nível federal considerada uma das melhores escolas no Brasil.

trabalho para que se tornasse uma pesquisa voltada para pensar possibilidades de alguma mudança na educação. A tarefa proposta exigiu um mergulho maior no pensamento de Agamben, principalmente porque ele não produziu nenhum texto sobre o tema educação e por existirem pouquíssimos trabalhos no Brasil que estabelecem a ligação entre o pensamento dele e a educação. Foram encontrados somente dois artigos que se voltam para essa relação, ambos recentes, um de 2014 e outro de 2015, e mais próximos a ensaios.

O primeiro, de Azevedo e Rosa (2014), constrói a ideia de que “[...] a educação também é um dispositivo” (p.15) e, por isso, o educador também interfere na formação das subjetividades. As autoras, então, elencam algumas características que o processo de formação docente deveria ter: uma forte inspiração filosófica, abandono da neutralidade do processo educativo, inserção de contradispositivos, reinserção de outras dimensões da experiência e a percepção de que nossa sociedade é governada para a catástrofe. O artigo, mesmo não fazendo efetivamente uma análise a partir da prática, ajudou a formulação da metodologia de pesquisa.

O outro texto, de Alexandre Freitas (2015), defende a formação humana pela ética da potência, de forma a liberar os seres humanos das propriedades que os fixem, “[...] uma vez que a vida humana conserva a possibilidade de exceder suas formas” (ibid., p.421). Assim, para o autor, o sujeito metafísico, o sujeito moderno, é deposto, já que potência é inseparável de impotência e todo fazer humano tem o caráter de uma possibilidade; na visão agambiana, não haveria possibilidade de “[...] de uma consciência autorreflexiva como centro de imputação de faculdades e hábitos [...]” (ibidem). As ideias do autor ajudaram a pensar a subjetividade de outro ponto de vista e o próprio fazer necessário a uma educação pensada a partir das ideias de Agamben.

O acesso a esses autores foi de grande ajuda, mas muito me faltou do ponto de vista bibliográfico, motivo pelo qual a revisão de bibliografia tornou-se, praticamente, inexistente. O desafio obrigou-me a mergulhar no trabalho do meu autor principal e buscar construir ideias bem embasadas, mesmo sem apoio de outras fontes, correlacionando a filosofia do autor com a educação. Isso trouxe um caráter de ineditismo para a presente dissertação, o que carrega o entusiasmo pela descoberta e criação, mas também o medo e a incerteza nas escolhas dos caminhos. Quase nada para escorar as ideias. Contudo, na incerteza ou não, mas pleno de esperança, me apoio na reflexão de Quintana (2005, p.828): “Às vezes a gente pensa que está dizendo bobagem e está fazendo poesia”.

CAPÍTULO 01

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO – UM DEBATE SOBRE A ESCOLA MODERNA, A ATUALIDADE E O CONCEITO DE INFÂNCIA DE AGAMBEN

[...] estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige das gerações mais velhas uma adaptação aos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender das gerações que nos sucederam. (Fernandes, 2010, p.57)

A pesquisa aqui apresentada objetiva construir conceitos sobre a possibilidade de profanar⁶ a educação através do trabalho com o cinema, em uma sala de aula de licenciatura de Pedagogia da UNIRIO. Para tanto, é preciso que o conceito de educação seja pensado, assim como a sua relação com os tempos atuais, com as subjetividades da atualidade. Proponho-me partir da concepção de infância discutida pelo filósofo Agamben, em diálogo com autores da atualidade que pensam a hipermodernidade: Maria Cristina Ferraz (2005), Adriana Hoffmann (2010), Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011), Jonathan Crary (2012), Paula Sibilía (2012; 2016). Depois, analisa-se uma das concepções de educação fundante da escola moderna, *Bildung*, através de textos de Britto (2010; 2011), Moura (2009) e Suarez (2005). Num terceiro momento, discute-se o conceito de experiência, *in-fancia*, de Agamben, de forma a levantar novas reflexões, mais do que encontrar certezas.

A força motriz que guia este capítulo é um questionamento feito por Sibilía (2012), no qual a autora elenca um confronto, que parece ser fundamental, entre o sujeito na atualidade e a Escola moderna:

Uma das grandes dificuldades parece residir no fato de não se ter pensado em profundidade sobre uma questão: o que significaria educar, quando as subjetividades envolvidas nesse processo já não são as do professor e do educando, mas as de consumidores imersos em plena era midiática? Em boa medida, e apesar das muitas transformações que ocorreram ultimamente, os laços que se tecem nas salas de aulas contemporâneas insistem em copiar o modelo do dispositivo pedagógico moderno: em que pese a óbvia “crise”, o ideal continua a ser a formação do futuro cidadão por meio de uma educação baseada na transmissão de saber, segundo o princípio da autoridade delegada pelo Estado. (p.118)

⁶ Para Agamben (2007), o ato de profanar é o que desarma o dispositivo que retirou do uso comum seja o que for, no caso, o processo da educação e formação.

INFÂNCIA, ATUALIDADE E O LUGAR DA EDUCAÇÃO

Frente à mudança dos indivíduos que integram a escola, qual resposta essa instituição pode dar? A pergunta só é cabível, entendendo, como a autora entende, que as subjetividades que habitam a escola, agora, são diferentes das que a habitavam até há algum tempo atrás; e que, além disso, a própria instituição escolar não se modificou, ou pelo menos não de forma a corresponder a esse novo perfil de pessoas. A Escola, tal como a conhecemos no ocidente, é uma instituição moderna, pensada para uma infância entendida de outra forma.

É evidente que essa ideia de infância tem uma relação com o pressuposto de que alguém sabe e alguém não sabe. O primeiro tem a autoridade dada pelo saber, o outro, desprovido de qualquer sapiência, precisa aprender com aquele, ser dotado de “voz” por ele, deixar de ser *infanti*. O problema que reside nessa concepção, como veremos adiante de forma mais detalhada, tem relação também na forma de entender-se a cultura (de *Kultur*, originariamente alemão):

Tradicionalmente, e ainda para alguns, a cultura foi entendida como saber erudito, como desenvolvimento intelectual. Esse saber era restrito a poucos e somente era entendido como “culto”, como aquele que tinha cultura aquele que tinha um saber ilustrado. A própria definição já traz em si um preconceito, pois a visão de que alguém é culto, ou de que alguém tem cultura, traz implícita o entendimento de que há os que não são cultos ou não têm cultura. A essa acepção de cultura corresponde o conceito de modernidade. (Hoffmann Fernandes, 2010, p.58)

Assim como na citação anterior de Hoffmann que discute como a visão de cultura foi se modificando, a ideia dos autores Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz sobre a infância na escola (Corea e Lewkowicz 2004, Apud Sibilía 2012) aponta que, na atualidade, as crianças não podem mais ser encaradas como frágeis ou ingênuas, pois agora elas já sabem muitas coisas, inclusive sendo capazes de opinar e consumir. Outros pesquisadores da infância em sua relação com a mídia, como Fernandes e Ribes, também chegaram a essas conclusões, ao longo de várias pesquisas. Não podemos mais nos referir à criança como um infante, já que ela é bombardeada com informações que exigem que sejam meninos ou meninas do hoje e, assim, não se pode supor que ela “deva ser ‘formada’ para o futuro” (ibid., p.109):

A infância moderna, portanto, era uma aposta no futuro que o Estado devia avaliar. Já na perspectiva mercantil, se o presente é fluido e volátil, o futuro é pouco mais que uma abstração: longe de ser garantido pela solidez das instituições, é algo que só se produzirá se seus protagonistas fizerem o esforço necessário para abrir esse horizonte e habitá-lo com seus próprios projetos. O tempo linear da modernidade se vê absorvido pela força do instante, supondo-se que “o agora não deve ser sacrificado nem adiado pela promessa do que virá”, como explica Juan Vasen. “Antes, essa promessa dotava de sentido o percurso e a demora”, continua o mesmo autor, mas “hoje, enfraquecida a promessa, só resta a impaciência”. Claro que isso constitui um problema para

a lógica escolar, pois “assim como não há infância sem amanhã, não há educação sem futuro”, resume Corea. (Sibilia, 2012, p.110-111).

Assim como a cultura tem essa concepção na modernidade, percebe-se a questão das novas relações que os espaços de cultura com a mídia trazem para a reflexão. A cultura atual, como aponta Ferraz (2005), se constrói entre as novas tecnologias, a memória e o esquecimento. A autora destaca que na atualidade há um esvaziamento do futuro e uma percepção de um presente inflado que existe numa outra lógica, dando valor ao instante, em um tempo entendido linearmente e niilistamente, no qual o futuro é o fim, em que nem mais há a salvação cristã, já que o presente se perde em instantes contínuos (AGAMBEN, 2005). Ferraz complementa:

A lógica do curto prazo (tanto na produção material quanto nas relações interpessoais), o esvaziamento da crença moderna de que a ação presente altera o futuro, o aspecto aterrador ou muito pouco promissor da ideia mesma de futuro, a progressiva hiperestimulação dos corpos parecem erodir o próprio sentimento de continuidade do vivido. (2005, p.54)

Se a educação moderna era baseada no pressuposto de um futuro, qual é o papel da educação nessa atualidade que valoriza o presente sem futuro? E, na qual, a criança já não pode mais ser vista como um infante? Antes, contudo, precisa-se pensar que atualidade é essa. Lipovetsky e Serroy (2011) defendem a ideia de que vivemos na hipermodernidade, caracterizando-a como: um hipercapitalismo, em que há uma hiperaceleração, hipermodismo, hiperindividualismo, dentre outros; uma hipercultura (uma cultura mundo), um estado em que não há mais qualquer separação entre cultura e economia, em que há um significativo desenvolvimento da esfera cultural, que é absorvida totalmente pelo mercado - “a cultura que caracteriza a época hipermoderna não é mais o conjunto das normas sociais herdadas do passado e da tradição [...]” (p.68). Há nessa sociedade uma disseminação que veio ganhando força desde o século XX com os meios de comunicação, que ao mesmo tempo levou a lugares diferentes uma determinada cultura, mas que, também, incorporou as culturas populares em suas narrativas, como salienta Fernandes (2010). Doravante, é importante destacar que a cultura parou de ser entendida e produzida para uma elite social e intelectual, como apontam Lipovetsky e Serroy (2011), passando a ser pensada para “todo mundo”, ignorando fronteiras de países e classes. Se por um lado temos “[...] uma cultura transformada em artigos de consumo de massa” (Ibid., p.72), por outro lado, essa mesma cultura, como dito, permite que as tradições de diferentes populações sejam apresentadas, modificando também o que se valoriza. Contudo, como os dois autores fazem notar, essa cultura de massa tem como o menor denominador

comum a simplificação do que transforma em produto, buscando uma lógica modista, com acelerada renovação e de sedução fácil para um sucesso imediato.

Um mundo de consumo hiperacelerado é, para os autores, um mundo de hiperindividualismo, de indivíduos sem nenhum compromisso institucional, que vão às compras em todas as partes e estão hiperconectados. Há, por outro lado, como frisam eles, o surgimento de um desejo de partilha, de participação e expressão, de participação múltipla, desejo que se encontra mergulhado em universo hipertélico (de muitas telas), de acesso imediato a informações desordenadas, que permitem aos indivíduos escolherem o que saber de forma individual. Hoffmann, dialogando com os estudos de Martim-Barbero, resume algumas das transformações que estamos vivenciando:

Desde os monastérios até as escolas de hoje, o saber havia conservado o caráter de ser centralizado territorialmente e controlado através de dispositivos técnicos associado a figuras sociais especiais. Daí que as transformações nos modos como circula o saber constituam uma das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer. Cada vez mais os estudantes testemunham uma frequente experiência: a dissonância entre as lógicas que estabilizam os conhecimentos transmitidos na escola, vistos somente pela ótica da cultura letrada e do livro, e as que mobilizam os saberes e linguagens que circulam fora da escola. (Hoffmann Fernandes, 2010, p.62)

Sibilia (2012) aponta justamente que essa lógica, que pressupõe o hedonismo do momento, produziu uma sociedade de consumidores em que a informação substituiu o saber e o conhecimento. Estes dois últimos são produções que acumularam e foram transmitidas durante a história, tendo um emissor e um receptor previamente estabelecidos. Já a informação, que produz opinião, “[...] em contrapartida, é instantânea e múltipla, não responde a organizações hierárquicas preestabelecidas e seu suporte privilegiado costuma ser midiático [...]” (ibid.; p.116). No primeiro caso há o reconhecimento de posições hierárquicas, no segundo essa relação some e a figura do consumidor aparece, o discurso do saber entra em choque com as subjetividades midiáticas produzidas na lógica da informação, “[...] a sociedade das telas é a da sociedade informacional” (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p.77). Nesta sociedade “o saber deixa de ser para si mesmo, para seu próprio fim e passa a ser produzido para ser vendido, consumido” (HOFFMANN FERNANDES, 2010, p.60).

O mundo que se constrói, mundo de telas e consumo, voltado para a informação, transforma a relação com a exposição de si. O fenômeno do *bulling*, por exemplo, parece corresponder a uma mudança de relação em que a exposição vexatória é mais preocupante para o educando do que a repreensão das autoridades (SIBILIA, 2012). Sibilia (2016) propõe a ideia de uma mudança radical no que diz respeito à intimidade. Ela entende que esse conceito, que

começou a ser construído no sec. XVII, não cabe mais em uma sociedade que a todo momento expõe a própria intimidade, tornando o íntimo em extrínseco. Logo, ao invés de ter-se uma intimidade, temos uma *extimidade*, o expor-se, e as relações decorrentes disso começam a definir cada subjetividade, afetando o entendimento de formação que se tinha. Se, antes, a busca pelo espaço isolado era tida como necessária para o desenvolvimento do indivíduo, local de estudos e autoconhecimento (como veremos o que tem a ver com a concepção moderna de educação), hoje é mais importante expor o que é íntimo para os demais, seja na internet ou de outras formas. Assim, não haveria mais sentido em formar-se sozinho, em reclusão. Mesmo que as lógicas, dentro e fora da escola, possam ser dissonantes os usos das redes já ultrapassam essas paredes, como nos lembra Sibilía e a exposição toma um caráter espetacular (DEBORD, 1996) e com ela formam-se as subjetividades em uma cultura de celebridades (LIPOVETSKY E SERROY, 2011):

Nesse gesto, essa legião de confessandos e confidentes⁷ que invadiu as redes para se tornar a personalidade do momento vai ao encontro e promete satisfazer uma outra vontade geral do público contemporâneo: a avidez de bisbilhotar e consumir vidas alheias. (Sibilía, 2016, p.115)

A obra de Crary (2014) nos faz pensar que caminhos essa hipermodernidade estaria tomando nessas transformações. Segundo o autor, o mundo capitalista caminha para o fim do sono, para uma colonização do que seria a última fronteira a ser conquistada, a “improdutiva” e “anticonsumista” necessidade do corpo de dormir. Ele aponta para a construção de um mundo em que estaríamos conectados vinte quatro horas por dia, sete dias por semana, produzindo e consumindo. Um mundo, para pensar a partir de Marx e Lipovetsky e Serroy, da hiper-mais-valia que se confunde com um hiperconsumo. Crary (2014) cita inclusive a falta de sono que profissionais e estudantes, postos em situação de extrema competitividade, acabam se forçando, ou sendo forçados a adotar para poderem produzir ou estudar o que se entende como necessário em determinadas sociedades e situações. Presumindo que ele esteja apontando o real caminho que a sociedade do capital está construindo, que educando seria esse que não deseja, ou não precisa dormir como antes, em prol de uma produção constante? Que educando hiperestimulado é esse?

A escola não pode fugir deste mundo, já que faz parte dele, em que “o que não dá imagem e não é midiático não existe” (LIPOVETSKY e SERROY, 2011, p.83), de uma sociedade que é “[...] voltada para o bem-estar, o divertimento e as satisfações imediatas [...]”

⁷ É interessante notar que Agamben (2009), entende, a partir de Foucault, que a confissão é um dispositivo de subjetivação.

(Ibid., p.105), o que tem relação com a falência das grandes ideologias políticas e filosóficas que constituíram a modernidade. Não pode fugir porque os seres humanos que a constituem, dentro e fora dela, formam suas subjetividades nessa sociedade e levam a própria Escola a ser tomada, muitas vezes, por alguma lógica mercantil. Elas parecem corresponder a uma mercantilização da vida que acaba por destruir as ideias de Estado Nacional, patriotismo, figuras históricas e autoridade tão caros à legitimação da escola moderna.

BILDUNG E A EDUCAÇÃO MODERNA

A partir do século XVIII, formaram-se na Alemanha correntes intelectuais que buscavam a valorização do povo alemão contra, principalmente, uma forte dominação francesa dos ideais e do modo de vida. Diversos pensadores foram responsáveis por criar os termos *Kultur* e *Bildung* que, como será visto, estão intimamente ligados e tinham como “objetivo” constituir um caminho diferente do que se entendia por civilidade. Na visão pregada por eles, a educação era de extrema importância para a nação alemã, e é aqui que o termo *Bildung* torna-se interessante para esse trabalho.

Atentando inicialmente para a questão semântica da palavra, pode-se entender a complexidade que sua tradução para o português tem, pois, *Bildung* é formada pelo prefixo *Bild*, *contorno*, *imagem*, *forma* e a terminação *ung*, processo pelo qual a forma seria obtida (BRITO, 2010). Sendo muitas vezes traduzido como *formação*, o que remete aos conceitos *formation* (francês) e *formation* (inglês), mas, no entanto, esses, além de não conseguirem dar conta de toda a complexidade semântica da palavra (NICOLAU, 2016), são parte do que o *Bildung* tenta combater:

Outra forma comum de se traduzir *Bildung* é identificá-lo com educação (*éducation*, *education*), mas a língua alemã já possui um termo específico para representar a educação como momento positivo de transmissão sistemática dos conteúdos da ciência e da cultura: *Erziehung*. Embora possuam significados próximos, cabe salientar a distinção entre *Erziehung* e *Bildung*. Devido à riqueza dos significados do segundo termo particularmente, em sentido geral, a demarcação específica do primeiro termo alude costumeiramente ao fato concreto da educação formal, pois o segundo exprime uma acepção mais vasta e salienta o aspecto gradual da ação educativa. (Blättner, 1994, apud, Nicolau, 2016, p.387).

Algumas vezes o termo foi traduzido por *cultura*, contudo, em alemão, já existe a palavra *Kultur* que tem essa significação. De qualquer forma, *Bildung* tem relação muito forte histórica-política com *Kultur*, termo que floresceu no século XVIII, tornando-se para a elite intelectual alemã “[...] uma espécie de refúgio existencial onde poderia afirmar seus valores,

recuperar sua autoestima, e obter, assim, a legitimação de sua condição social” (MOURA, 2009, p.161).

Segundo Moura (Ibid.), a dominação cultural francesa no século XVIII na Europa foi fortemente sentida nas cortes germânicas, a ponto de Frederico II, príncipe da Prússia, considerar a língua alemã inferior, só servindo para falar com servos e ordenar tropas, e a língua francesa a dos deuses. Nesse contexto, o recente conceito de civilidade se fez presente na Alemanha, mas diferentemente de países como França e Inglaterra, nos quais chegou a representar, à época, o grau de progresso e desenvolvimento material da sociedade, naquele país, na Alemanha, o conceito se restringiu à corte, como transparece na citação a seguir:

A civilidade representava, antes de tudo, uma ação sobre o corpo e um domínio das aparências: o comedimento dos gestos, a maneira de falar, o modo de se apresentar, de se portar à mesa, tudo isso passou a integrar, ao lado das regras de polidez, um novo modelo de formação que pouco a pouco se impôs entre as cortes da Europa. (Ibid., p.158-159)

Logo, um modo de se ver e se portar no mundo era restrito somente àqueles que tinham poder no Estado, que se consideravam superiores, civilizados. Os modos de agir eram, de fato, só o lado visível da separação social entre a classe média burguesa, sem gerência do negócio estatal, da aristocrática, que tinha ingerência no Estado. *Kultur* surgiu como o contraponto da intelectualidade alemã ao conceito de civilização:

A palavra cultura (Cultur) não pode traduzir o que é da ordem da exterioridade; ela acena para algo pertencente a uma **determinação interior** do sujeito. A Kultur, palavra que surge na segunda metade do século XVIII entre os alemães e que não deve ser confundida com o vocábulo civilização, integra um domínio pertencente às realizações do espírito, por meio do qual o homem se reconhece como sujeito moral. (ibid., p.160, grifo nosso)

Kultur, assim, não tem a ver com progresso e maneiras de se portar, relacionando-se com o espírito (*Geist*) e englobando as artes, o intelecto e a religiosidade de um povo. Principalmente, o termo torna-se habitat da afirmação individual e da independência, uma “experiência de vida”. Justamente para o desenvolvimento dessa experiência é que o termo *Bildung* floresce, pois ele representaria “o processo de formação necessário ao ingresso no mundo da Kultur” (ibid., p.166).

Apropriado por escritores, poetas e filósofos, como Goethe, Kant e Hegel, *Bildung* tornou-se processo fundamental para o desenvolvimento do esclarecimento [*Aufklärung*], o termo ganha forma e passa a ser considerado como processo criativo individual em que se realiza uma autoformação, desenvolvendo a si e o meio cultural, processo e resultado da cultura.

Sobretudo, permite tornar-se o que se é, ser individual e de uma comunidade humana. Foi, no entanto, com Humboldt que *Bildung* foi empregado na educação formal como projeto de nação, sob a égide do neo-humanismo, sendo aproximado ao conceito grego de *Paideia* (LEMOS, 2011; NICOLAU, 2016; BRITTO, 2010):

[...] a ideia de *Bildung* tinha como critério reintegrar positivamente a multiplicidade dos Estados, das culturas locais, dos indivíduos, de modo natural, em um processo unívoco de formação. Isso significava transformar o estado fragmentário da identidade nacional alemã de então a partir de seu próprio interior, sem impor a ele um modelo externo, como Frederico, o Grande havia feito, bem antes, usando o modelo dos philosophes franceses. O novo conceito de cultura deve, portanto, surgir como a unidade espiritual que os homens compartilham, não apesar de suas diferenças, mas a partir delas. Nesse sentido, a *Bildung*, tal como definida por Humboldt e seus herdeiros ideológicos, só se deixava deduzir segundo a difícil dialética entre o universal e o particular, e, por isso, dizia respeito, desde sua origem, ao povo alemão e seu espírito próprio. No plano das práticas pedagógicas e das instituições de ensino, a cultura definia-se em função de sua capacidade de harmonizar os aspectos mais diversos que concorriam na formação dos indivíduos e dos povos como entidades unívocas [...]. (Lemos, 2011, p.226-227)

Apresentada de forma resumida a complexidade histórica do termo em questão, concorda-se com Suarez (2005), que entende *Bildung*, acima de tudo, como um processo da cultura, de formação, e por isso traduz a palavra como a expressão “formação cultural”. Doravante, nos interessa entender como o ideário influenciou a instituição Escolar. O primeiro sistema público de educação obrigatória foi desenvolvido na Prússia, no século XVIII, mas foi com Humboldt coordenando as reformas educacionais e depois, a partir de suas ideias, que a Alemanha tornou-se o primeiro território a ter professores com formação universitária pedagógica, selecionados através de exames e concursos específicos, obrigatoriedade de exame do Estado e de certificação para todos os professores, sistema burocrático para supervisionar as escolas e imperativo de pesquisas originais nas universidades (NICOLAU, 2016):

É exatamente nesse sentido que o neo-humanismo é responsável, na Alemanha – mas, em breve, em grande parte da Europa, que adotou o modelo alemão –, pelo surgimento do professor como categoria profissional burocraticamente organizada e das escolas e universidades como seu domínio próprio. (Lemos, 2011, p.225)

A partir de Humboldt, e, ao menos no que se refere exclusivamente às suas propostas teóricas, a destinação do homem reside exatamente na realização de sua *Bildung* enquanto processo de desenvolvimento pleno de suas forças ou potencialidades individuais, e a sociedade – menos cosmopolita e mais nacionalista que em Kant ou Fichte – funciona como meio desse processo. (Britto, 2010, p.9-10)

Temos, então, uma instituição que foi pensada modernamente para o esclarecimento, centrada na ideia de formação interior, de autoconhecimento, com uma abrangente variedade de saberes, em prol da nação e da humanidade, na construção de um ser-humano ainda incompleto. Dessa forma acredita-se que o ser humano pode se realizar, ou nas palavras de Kant (1996, p.444): “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Parece haver, então, uma grande diferença entre o preceito de *Bildung* e as subjetividades, conforme aponta (2012; 2016), que comporiam a escola na atualidade. Analisar-se-á, a seguir, essa diferença a partir do conceito de infância proposto por Agamben.

INFÂNCIA-EXPERIÊNCIA-FORMAÇÃO

Pensar educação e *in-fancia*, como Agamben entende esta última, é entender que aquilo que constitui nossa experiência ao longo da vida é sempre presente e não um espaço no tempo cronológico, como uma infância que passou e não nos pertence mais como adultos. Pelo contrário, somos sempre o momento da história que constitui o passado e constrói o futuro. **Infância** para ele, como será visto, **é a experiência**.

É preciso começar essa parte expondo, como alerta Agamben (2005), que: na atualidade a experiência não é algo que nos seja mais dado a fazer, o ser humano foi expropriado dela e se tornou incapaz de transmiti-la. Para isso, não foram necessárias guerras, como aponta Benjamin ao afirmar que elas emudecem os homens que delas voltam, basta a existência no cotidiano em uma grande cidade: “o homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos [...] entretanto nenhum deles vira experiência” (AGAMBEN, 2005, p.22). Para Agamben, “fazer experiência de alguma coisa significa: subtrair-lhe a sua novidade, neutralizar seu poder de choque” (2005, p.52), o que é o oposto da mercadoria e da maquiagem (que é justamente o inexperienciável por excelência). Por isso, os produtos podem ter sempre os ares de semelhança sem que isso incomode, pois parecerá sempre novo, será sempre chocante -a novidade de produtos na hipermodernidade leva para o excesso do inexperienciável.

A experiência, antes de Descartes⁸, era incompatível com a certeza, era, inclusive, separada do conhecimento e o que separava o humano do divino (o que era de cada indivíduo e o que era da natureza, respectivamente); estava centrada na autoridade e tinha com a imaginação, com a fantasia e com o desejo uma forte relação. A partir do poeta Rilke⁹, Agamben

⁸ René Descartes, pensador do século XVI e XVII que revolucionou a filosofia e as ciências de seu tempo. Considerado o pai do Racionalismo e da filosofia moderna.

⁹ René Karl Wilhelm Johann Josef Maria Rilke (1875-1926), poeta nascido em Praga, no período do Império Austro-Hungaro.

(2005) fala que só é possível experimentar se existir o que “acumula o humano”, o que é, portanto “vivível” e “dizível”, justamente o contrário do que é a mercadoria. Com Descartes tudo isso acaba sendo expropriado do Sujeito e a experiência passa a ser fundada no Sujeito cartesiano¹⁰; a modernização tirou a experiência de dentro do ser humano e a relegou à ciência:

A comprovação científica da experiência que se efetua através do experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão das determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a esta perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números (Agamben, 2005, p. 26).

A ideia do Inconsciente (que chega a sua mais forte representação em Freud) traz consigo a crise dessa experiência moderna de acordo com o que destaca Agamben (2005):

Como manifesta claramente a sua atribuição a uma terceira pessoa, a um Es, a experiência inconsciente não é, de fato, uma experiência subjetiva, não é uma experiência do Eu. Do ponto de vista kantiano, não se pode dizer nem ao menos uma experiência, pois falta aquela unidade sintética da consciência (a autoconsciência) que é o fundamento e a garantia de toda experiência. Todavia, a psicanálise mostra-nos precisamente que as experiências mais importantes são aquelas que não pertencem ao sujeito, mas a “aquilo” (Es). “Aquilo não é, porém, como na queda de Montaigne, a morte [o autor fala anteriormente sobre uma experiência de quase morte relatada por Montaigne, que traz consigo um anúncio do inconsciente], pois agora o limite da experiência se inverteu: não se encontra mais em direção à morte, mas retrocede à infância. Nesta reviravolta do limite, como também na passagem da primeira para à terceira pessoa, devemos decifrar os caracteres de uma nova experiência. (p.51, grifo do autor)

O Sujeito moderno (aquele que a escola moderna pensa) é um sujeito que faz experiência ao invés de tê-la. Faz a partir de um ser transcendental, do *ego cogito*, do “eu penso”. No entanto, esse sujeito só pode configurar-se assim através da linguagem: “[...] *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e designa o seu locutor” (Ibid. p.57, grifo do autor). A questão da experiência acaba por não poder ser pensada pelo eu cartesiano, já que esse Sujeito transcendental¹¹ nada mais é que o “locutor”. O pensamento moderno, assim, se construiu sobre a “*assunção não declarada do sujeito da linguagem como fundamento da experiência e do conhecimento*” (Ibidem, grifo do autor).

A questão da experiência é uma questão linguística, em que o transcendental significa simplesmente linguístico (o conhecimento, o pensamento, é o linguístico). Dado que o sujeito

¹⁰ O Sujeito cartesiano é o Sujeito que pensa, cuja sua essência é o pensamento, e por pensar ele existe (SALES, 2007).

¹¹ Em qual o pensamento é o local de apreensão do mundo, o conhecimento é criado a priori a partir do pensamento.

é somente o locutor, nele torna-se inapreensível “o estatuto original da experiência, ‘a experiência pura’ e, por assim dizer, ainda muda” (Ibid., p.58). O sujeito constituído na e através da linguagem é, para Agamben, justamente a expropriação dessa experiência “muda”, uma experiência sem palavras:

Uma experiência originária, portanto, longe de ser algo subjetivo, não poderia ser nada além daquilo que, no homem, está antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência “muda” no sentido literal do termo, uma *in-fância* do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite. (Ibidem, grifo do autor)

A infância nessa perspectiva, diferente do que a Escola moderna concebe, não é um estágio que em determinado momento abandonamos para termos “voz”. Ela, como experiência, não é algo que precede cronologicamente a linguagem, para em determinado momento desaparecer para aparecer na palavra, “mas coexiste na expropriação que a linguagem dela se efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito” (ibid., p.59). A questão da experiência torna-se a da origem da linguagem e, assim, de sua dupla realidade, língua e fala:

[...] a origem da linguagem deve necessariamente situar-se em um ponto de fratura da oposição contínua de diacrônico e sincrônico, histórico e estrutural, no qual se possa captar, como um *Urfaktum* ou um *arquievento*, a unidade-diferença de invenção e dom, humano e não humano, palavra e infância. (ibid., p.61, grifo do autor)

Há então, para o autor, uma diferença entre linguagem e infância, mas não, como dito, de ordem cronológica, apesar de histórica. Essa distinção encontra-se justamente na relação com a verdade, produzida pela diferença entre língua e discurso, entre semiótico e semântico. Os animais *são sempre* língua: aquilo que eles comunicam como língua é, imediatamente, o que é, não há cisão, só pura língua e, por isso, são anistóricos. O ser humano, pelo contrário, tem uma divisão entre a língua e o discurso; a primeira foi produzida na história e lhe foi passada (ou seja, ele herda uma língua, a portuguesa, por exemplo); a segunda é o uso que ele faz da precedente. O que faz essa cisão é justamente a experiência muda, a infância, e é justamente a partir desta descontinuidade que se fundamenta o ser humano como histórico (AGAMBEN, 2005; 2015a):

Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência [...] A infância age, com efeito, primeiramente sobre a linguagem, constituindo-a e condicionando-a de modo essencial. Pois o próprio fato de que existe uma tal infância, de que exista, portanto, a experiência enquanto limite transcendental da linguagem, exclui

que a linguagem possa ela mesma apresentar-se como totalidade e verdade. Se não houvesse a experiência, se não houvesse uma infância do homem, certamente a língua seria um <<jogo>>, cuja a verdade coincidiria com o seu uso correto segundo regras lógico-gramaticais. Mas, a partir do momento em que existe experiência, que existe uma infância do homem cuja a expropriação é o sujeito da linguagem, a linguagem coloca-se então como o lugar em que a experiência deve tornar-se verdade. A instância da infância, como arquilimite, na linguagem, manifesta-se, portanto, constituindo-a como lugar da verdade (Ibid., 2005, p. 62, grifo do autor).

A infância, a linguagem e a verdade, constituem-se e limitam-se em uma relação histórica-transcendental e original, produzindo o ser humano e abrindo à história o seu espaço, justamente na diferença entre o semiótico e o semântico: “mas o humano propriamente nada mais é que esta passagem da pura linguagem ao discurso; porém este trânsito, este instante, é a história” (ibid., p.68). A experiência, portanto, significa reentrar na infância como a pátria transcendental da história (local de união entre o individual e coletivo), o que o ser humano sempre faz no ato de cair na linguagem e na palavra. A história, portanto, não pode ser linear, sendo essencialmente intervalo, descontinuidade (Ibid., p.65).

CAMINHOS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO

O que significa educar quando as subjetividades são, como apresentado anteriormente, supostamente de consumidores em um mundo hipermoderno? Onde não há mais saber e sim informação? Onde o acesso à informação está em todo lugar e a todo momento num mundo hipertélico? Onde a autoridade do conhecimento tem menos valor que a exposição do eu? E os valores modernos perderam a legitimidade? Em que a lógica vinte quatro horas por dia, sete dias por semana, começa a se constituir? Que questões essa lógica está trazendo para o contexto atual?

Olhando para esses problemas pelo lado da infância agambiana, surgem outras perspectivas que fogem da Escola moderna. Antes de tudo, significa perceber que essa instituição escolar é um local em que a experiência como *in-fancia* nunca foi abarcada e que, por isso, não poderá dar conta das mudanças que foram apontadas. No entanto, se a educação se debruçar sobre a infância, como aquilo que está sempre presente e que nos constitui como seres humanos, a formação torna-se “o lugar possível, mas vazio, de uma ética, de uma forma-devida” (AGAMBEN, 2007, p.60).

A infância seria, para Agamben (2005), a experiência que impede qualquer uniformidade da humanidade, que impediria um processo de vida anistórico e contínuo, por mais que o instante seja vivido hoje como quase eterno, quase vinte quatro horas por dia, sete dias por semana, e que o mercado produza inexperiências, a relação de cada humano nunca

pode ser igual à de outros. Como cada um tem sua própria infância e ser, justamente, ela que liga a língua e a fala, essa uniformidade se torna impossível, pois em cada enunciado expropriamos nossa experiência, nossa infância, nos constituindo historicamente:

A língua expropria a infância da linguagem, pois não existe no vazio e sim no mundo como nome. Já o *experimentum linguae* não está na identificação, na exterioridade, mas na própria autoreferência. Esta reserva justifica a experiência como morada anterior de um homem cuja linguagem não estava estruturalmente tomada pelo ego cogito da ciência moderna. De certa forma, podemos pensar que esta marca indelével é justamente aquele ponto que resiste em separar o sujeito dos dispositivos (de poder, de total condicionamento e entrega aos mecanismos de controle). (Maio, 2011, p.10, grifo do autor)

Logo, sempre haverá a possibilidade de formação, de educação mesmo num contexto descrito por Crary, de consumo 24 horas. É preciso, no entanto, que, na perspectiva aqui apontada, pense-se outra forma de educação, uma que lute contra a despotencialidade da vida (AGAMBEN, 2015a); que se debruce sobre a linguagem como experimento em uma sociedade que, através da mídia, realiza a neutralização da linguagem como *experimentum*, “como se nenhum uso novo fosse possível, como se nenhuma outra experiência da palavra ainda fosse possível” (AGAMBEN, 2007, p.68):

Ali, onde o educador podia descansar sobre a base que conferia a autoridade de sua disciplina ou de sua expertise, o gesto da formação humana imanente à ética da potência consiste apenas em responder/atestar, no âmbito da vida de educadores/formadores, a urgência do que significa hoje viver uma experiência de formação. Isto é, exercer uma pedagogia que se realiza no risco da ausência de normatividades apreendidas em sentido absoluto. (Alexandre Freitas, 2015, p.422)

Viver a experiência de formação é viver o meio puro, suspendendo a dicotomia meio-fim, experienciando o processo em sua potência formativa. Potência que, como tal, se conserva no ato (no caso, o de formação) e, portanto, impede a existência de um trabalho fechado, terminado e com uma metodologia que seja seguida acima das construções e demandas do ato formativo. É preciso pensar outra dinâmica na Educação, uma que não se baseie no cartesianismo, mas que não tente romper com ele e, sim, que o anule no cotidiano. Isso é, é preciso constituir uma metodologia que **profane** a educação, criando campo para o experimento da linguagem, para outra forma de se construir o saber.

PROFANAR E EDUCAR

O que seria profanar? Agamben (2007) define não como secularização, que é o exercício de poder, que remete ao modelo sagrado, somente deslocando o lugar de origem do poder para outro lugar. O ato profano “desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado” (p.61), sendo o oposto de sagrar:

E se consagrar (sacrare) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens. "Profano" — podia escrever o grande jurista Trebácio — "em sentido próprio denomina-se àquilo que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens". E "puro" era o lugar que havia sido desvinculado da sua destinação aos deuses dos mortos e já não era "nem sagrado, nem santo, nem religioso, libertado de todos os nomes desse gênero" (D. 11, 7, 2). Puro, profano, livre dos nomes sagrados, é o que é restituído ao uso comum dos homens. Mas o uso aqui não aparece como algo natural; aliás, só se tem acesso ao mesmo através de uma profanação. (ibidem)

Ele adverte, profanar “não restaura simplesmente algo parecido com um uso natural, que preexistia à sua separação na esfera religiosa, econômica ou jurídica.” (idem, p.66), mas, antes de tudo, faz um novo uso, brinca com a separação, colocando-se como um ato de emancipação da sua relação com a finalidade original, criando um meio puro, desativando os velhos usos e, assim, os dispositivos que produzem a separação. No entanto, como o autor coloca:

Poderíamos dizer então que o capitalismo, levando ao extremo uma tendência já presente no cristianismo, generaliza e absolutiza, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião. Onde o sacrifício marcava a passagem do profano ao sagrado e do sagrado ao profano, está agora um único, multiforme e incessante processo de separação, que investe toda coisa, todo lugar, toda atividade humana para dividi-la por si mesma e é totalmente indiferente à cisão sagrado/profano, divino/humano. Na sua forma extrema, a religião capitalista realiza a pura forma da separação, sem mais nada a separar. Uma profanação absoluta e sem resíduos coincide agora com uma consagração igualmente vazia e integral. E como, na mercadoria, a separação faz parte da própria forma do objeto, que se distingue em valor de uso e valor de troca e se transforma em fetiche inapreensível, assim agora tudo o que é feito, produzido e vivido — também o corpo humano, também a sexualidade, também a linguagem — acaba sendo dividido por si mesmo e deslocado para uma esfera separada que já não define nenhuma divisão substancial e na qual todo uso se torna duravelmente impossível. Esta esfera é o consumo. Se, conforme foi sugerido, denominamos a fase extrema do capitalismo que estamos vivendo como espetáculo, na qual todas as coisas são exibidas na sua separação de si mesmas, então espetáculo e consumo são as duas faces de uma única impossibilidade de usar. O que não pode ser usado acaba, como tal, entregue ao consumo ou à exibição espetacular. Mas isso significa que **se tornou impossível profanar (ou, pelo menos, exige procedimentos especiais)**. Se profanar significa restituir ao uso comum o que havia sido separado na esfera do sagrado, a religião capitalista, na sua fase extrema, está voltada para a criação de algo absolutamente Improfanável. (idem, p.63-64, grifo nosso).

Agamben (idem, p.68) ainda coloca que, na atualidade, o capitalismo se porta como “um gigantesco dispositivo de captura dos meios puros, ou seja, dos comportamentos profanatórios”. Esses acabam sendo separados em uma esfera especial, como, por exemplo, a linguagem, que é capturada e neutralizada no que tem de mais puro, a emancipação dos seus fins comunicativos, preparada para um novo uso. São os dispositivos mediáticos que acabaram por não ser mais utilizados de forma instrumental, como uma maneira de implementar a ideologia das classes dominantes, que objetivam neutralizar esse novo uso, essa nova experiência da palavra. As mídias realizam isso suspendendo o meio puro (ao qual Godard apresenta, como veremos mais adiante) e o exibindo vazio, dizendo o nada, “como se nenhum uso novo fosse possível, como se nenhuma outra experiência da palavra ainda fosse possível” (idem)¹².

Parece haver uma prisão perpétua, um inferno inalcançável, sem saída, mas como o autor nos ensina, profanar precisaria de procedimentos especiais. Além disso, Agamben pondera sobre a possibilidade de que talvez o improfanável da religião capitalista não seja tão poderoso e que haja possibilidades ainda de formas eficazes de profanação. Para sermos mais esperançosos, ele termina seu ensaio dizendo:

[...] qualquer improfanável — baseia-se no aprisionamento e na distração de uma intenção autenticamente profanatória. Por isso é importante toda vez arrancar dos dispositivos — de todo dispositivo — a possibilidade de uso que os mesmos capturaram. A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem. (idem, p.71)

Desta citação é preciso analisar o conceito de *geração que vem*, para que não fique confusa a ideia e provoque uma leitura com a qual não podemos concordar: seja entendida como uma geração de pessoas ainda por vir. Se assim fosse, esse trabalho não faria sentido, já que o que está por vir não se encontra ainda no presente. Por outro lado, na perspectiva agambiana, não faz sentido falar em um tempo futuro de redenção, uma maneira de encarar a temporalidade nos moldes do cristianismo e que leva a um *esperar* Godot¹³. Agamben, pelo contrário, vai defender que o tempo que vem é o tempo de agora, é o tempo que resta, sendo preciso que assumamos uma vocação messiânica e desativemos os dispositivos de poder, fazendo o mundo funcionar num *como não*:

¹² Aqui é importante notar que o autor acaba fazendo uma diferença sem necessariamente apontá-la. Ele diz que o possível potencial profanador da linguagem está no rodar no vazio dela, ou seja, no pensar dela próprio sem uma finalidade definida, o que parece ser bem diferente da ideia de vazio com que as mídias a expõe, que seria um esvaziamento de sentido.

¹³ Referência à peça de teatro *En attendant Godot* (Esperando Godot) de Samuel Beckett, em que dois amigos estão a espera de Godot, personagem que não chega nunca.

[...] um tensor de tipo especial, que não tenciona o campo semântico de um conceito em direção a outro conceito, mas o coloca em tensão consigo mesmo na forma de como não: choroso como não choroso. Isto é, atenção messiânica não vai em direção a um alhures nem se esgota na indiferença entre alguma coisa e o seu oposto. [...] Segundo o princípio da *klēsis* [vocação] messiânica, uma determinada condição factícia é posta em relação consigo mesma – o choro é tensionado em direção ao choro, a alegria em direção a alegria – e, desse modo, revocada e colocada em questão sem alterar a sua forma. [...] tensionada cada coisa em direção a si mesma no *como não*, o messiânico não apaga simplesmente, mas a faz passar, prepara o seu fim. Ele não é uma outra figura, um outro mundo: é a passagem da figura desse mundo. (Agamben, 2016, p.38)

Além disso, Agamben (2013b) vai falar da *comunidade que vem* que se constituiu no agora e não em um futuro que vem, ela é a comunidade do tempo messiânico. Nela, o ser é genérico, é o ser qualquer: “[...] ‘o ser tal que, de todo modo, importa’; [...] o ser *qual-se-queira* está em relação original com o desejo” (ibid, s/p). Numa educação profanada o desejo não pode ser negligenciado e todas as condições devem ser *como não*.

É interessante notar que, pensar do ponto de vista messiânico a educação, não leva a um confronto com a subjetividade moderna, como se ela fosse um produto puro da *Kultur*, pois, com suas noções nucleares de autonomia e autenticidade, ela surge “[...] vinculada aos exercícios espirituais de ascetismo com suas variadas formas de autoexame e conhecimento de si. (FREITAS, 2015, p.416). Uma profanação da educação, por isso, não destrói a subjetividade moderna, mas desativa as correspondências teológicas-políticas, trazendo um pensamento ético a partir da religião, ensejando “[...] um pensamento ético que se apresenta como forma *sui generis* de ensejar uma abertura radical à alteridade [...]” (ibidem).

A questão, então, é pensar que dispositivos de subjetivação funcionam dentro da educação, de modo que se possa estar aberto ao que surge dos dados coletados em campo. Para Azevedo e Rosa (2013, p. 14), os dispositivos encontram-se por todos os lados:

Por certo, ligados ao processo de educação formal, que nos interessa aqui em especial, percebemos muitos deles: das canetas e do quadro do professor, aos cadernos, livros e boletins de resultados dos educandos. Da literatura às ciências e da matemática às línguas estrangeiras. Os próprios conceitos resultantes das avaliações que ao se imporem sobre o estudante como resultado de seu rendimento capturam-no, gerando as rubricas de esforçado, estudioso, preguiçoso ou desatento.

Tendo por pressuposto a ideia de que forma e conteúdo estão intrinsecamente ligados em uma relação histórica e ética, como Agamben (2015a) coloca partindo de Aby Warburg¹⁴,

¹⁴ Abraham Moritz Warburg (1866-1929). Historiador de arte alemão que renovou sua área de estudo.

o Cinema, que inicialmente havia sido escolhido para ser o objeto analisado em sua possibilidade de profanação em sala de aula, passou a ser tratado como um saber na constituição da metodologia de trabalho. Assim, como será visto posteriormente, a organização dos trabalhos em sala de aula se deu a partir de conceitos da produção cinematográfica, tendo em vista a ideia de que tanto o cinema como a arte fossem *usados* (AGAMBEN, 2007; 2016), construídos pelos educandos¹⁵. Nova exigência se apresentou então: pensar o cinema e a arte em uma perspectiva agambiana. Disto trata o próximo capítulo.

¹⁵ Apesar de não ser questão que move a pesquisa, o processo de realização dos filmes trouxe o lado de uma profanação do cinema e, parece, que ao profanar a arte a ideia do gênio como o criador artístico se desfaz: se a arte pode ser feita pelo “comum”, ela deixa de ser entendida como algo distante, realizado por um portador de algum dom especial.

CAPÍTULO 02

ARTE COMO CONTRA-A-CULTURA

Não podemos considerar o trabalho artístico unicamente em termos de criação; pelo contrário, no âmago de cada ato criativo existe um ato de descreiação. AGAMBEN (Tradução livre) ¹⁶

O que seria a arte e o que seria o cinema? O cinema seria arte? O presente capítulo procura responder a essas indagações tendo como base a perspectiva de Agamben, principalmente a do seu livro *O homem sem conteúdo* (2013a), complementado pelos poucos textos que o mesmo autor tem sobre cinema. No livro em questão é realizada uma pesquisa genealógica do conceito de Estética, tendo como principais teóricos Nietzsche, Heidegger e Hegel e contrapondo-se a Kant. Assim, pensando a arte durante a história e os efeitos na formação do ser humano na contemporaneidade, Agamben permitiu a conceituação das questões propostas sem deixar que a pesquisa se conformasse com o pensamento estético e artístico da sociedade atual e indo ao encontro do desejo iminente do pesquisador em contrapor-se a uma sociedade injusta e desigual, como a que vivemos, lutando por outra mais justa-democrática.

O ponto de partida para a investigação é o posfácio do mesmo livro, escrito pelo seu tradutor, Cláudio Oliveira: *Da estética ao terrorismo: Agamben, entre Nietzsche e Heidegger* (2013). Oliveira enfatiza a condição de Terror vivida pela arte na atualidade, apontada por Agamben. Assim, tendo como base a concepção de terror proclamada pelo filósofo italiano e lida por seu tradutor, constrói-se um debate sobre cinema, confrontando a perspectiva de Jean-Luc-Godard, talvez o mais importante cineasta vivo do ocidente, sobre o que seria arte com a maneira dominante de fazer do cinema hollywoodiano (BORDWELL, 2013), a indústria cinematográfica de maior poder no mundo contemporâneo. Este contraponto foi escolhido, levando em conta, além da importância do realizador francês e a influência do cinema industrial estadunidense, a declarada concepção de cinema antagônica de Jean-Luc-Godard em relação a essa indústria.

¹⁶ One cannot consider the artist's work uniquely in terms of creation; on the contrary, at the heart of every creative act there is an act of decreation.

Devido à complexidade da discussão, considere necessário recorrer a outras fontes como forma de apurar o debate e deixar mais explícitos os conceitos apresentados. Recorreu-se à literatura com August Strindberg, que se utiliza, em seu livro *Tshandala*, da lanterna mágica (o primeiro aparelho destinado a projeções coletivas) como aparato técnico fundamental para o desfecho da obra, e ao poema de Lewis Carrol (contemporâneo de Strindberg), *Phantasmagoria*, pois, usando como título o nome dado a um show que era realizado com lanternas mágicas, cria uma presença fantasmagórica oposta à evocada por Strindberg. O meu interesse nos dois autores para o presente trabalho deveu-se ao fato de ambos estarem imersos em um universo pré-cinematográfico, no qual os aparatos que muito diretamente levaram ao desenvolvimento do cinema já estavam sendo usados em público, e pelo fato de ambos trabalharem, nos textos utilizados, com um desses aparatos, a lanterna mágica, o primeiro, de forma direta, e o segundo, indiretamente, através da evocação feita no título.

A conclusão do debate proposto no parágrafo anterior, que será devidamente desenvolvida neste capítulo, começa com a explanação do pensamento de Agamben sobre arte, para depois ser analisada a concepção de arte proposta por Godard em seu filme *Je vous salut Saravejo*, a visão de cinema de Agamben e sua análise da obra do cineasta. Logo depois, os conceitos de “terror” e “terrorismo” são postos em diálogo com as obras de Carroll e de Strindberg, o que permite uma definição do que Godard pode representar no cinema e o que, por outro lado, Hollywood pode representar.

AGAMBEN E O *HOMEM SEM CONTEÚDO*

Agamben (2013a) constrói um discurso contra a estética, fazendo notar que ela só surgiu no domínio das artes em tempos mais recentes. O saber estético tirou da arte seu conteúdo histórico, que era construir a verdade, ligar o mundo dos deuses ao nosso, para colocar o juízo estético como a única forma de julgamento artístico. Com isso, ele gerou um *homem sem conteúdo*, o artista que agora só tem em seu gesto de criação, sem nada de concreto para trabalhar, o julgamento do que produzir. Ao mesmo tempo, o estatuto da arte foi cindido, de um lado o artista que incorpora o gênio da criação e, do outro, o espectador que só possui seu juízo de gosto para realizar o julgamento da obra. O artista vaga, agora, em uma total liberdade, sua:

[...] subjetividade artística é a essência absoluta, para a qual toda a matéria é indiferente: mas o puro princípio criativo-formal, cindido de todo o conteúdo, é a absoluta inessencialidade abstrata que nadifica e dissolve todo conteúdo em um contínuo esforço para transcender e realizar a si mesma. (ibid, p.97)

Consequentemente, a arte foi transformada em um nada que se nadifica, sobrevivendo eternamente a si mesma, ilimitada e sem conteúdo. Ela morreu, mas morreu porque “a morte é, precisamente, não poder morrer, não poder ter mais como sua medida a origem da obra” (ibid, p.99). Assim, a arte tornou-se pura negação, ela, em sua essência, tornou-se niilista¹⁷, tem o destino dos seres humanos como o nada:

Se a morte da arte é a incapacidade na qual ela se encontra de atingir a dimensão concreta da obra, então a crise da arte no nosso tempo é, na realidade, uma crise da poesia [...] poesia não designa aqui uma arte entre outras, mas é o nome do *fazer* mesmo do homem, daquele operar produtivo do qual o *fazer* artístico é apenas um exemplo eminente e que parece hoje estender, em uma dimensão planetária, a sua potência no fazer da técnica e da produção. (ibid., 103)

Agamben coloca que a poesia foi separada da práxis quando o trabalho intelectual foi separado do manual. Indo a Platão e a Aristóteles, ele define, por sua vez, a poesia como *aquilo que faz passar algo do não ser para o ser*. Sendo a técnica que permite a entrada na presença da obra, dando-lhe uma forma, pois “é precisamente a forma e a partir de uma forma que o que é produzido entra na presença” (ibid., p.105). Na contemporaneidade, a rigor desde a segunda metade do século XVIII, o modo da presença das coisas pode ser explicado como sendo dividido em dois, um sobre o estatuto da estética, a arte, e o outro sobre o da técnica, produtos em geral. A arte passou a ser identificada como fruto da originalidade ou autenticidade (ou seja, algo genuíno, original, novo e produto de um autor).

Para os gregos, a verdadeira atividade produtiva estava na obra e não no artista, eles sequer separavam o artesão do artista, o que não quer dizer que não sabiam apreciar as obras e valorizá-las. Com a estética, essa relação se inverteu, a produtividade passou a ser vista no artista e não na obra, que se tornou um resíduo da genialidade daquele (AGAMBEN, 2013b).

São Duchamp¹⁸ e Warhol¹⁹ os que mais denunciaram a prisão da estética. O primeiro, através dos *ready-made*, trouxe uma obra que não fez, fruto somente de uma produção técnica,

¹⁷ Niilismo: ideia de que a vida não tem sentido, propósito é ausência de quaisquer fundamento, verdade e critério absoluto e universal. O niilismo, segundo Bittar (2003, p.479-480), “[...] é a raiz de toda a cultura ocidental, que desenvolveu uma forma pensar e m que o auto-aniquilamento é visto como virtude, e m que a dor é exaltada como u m bem, e m que o tédio da vida é parte do viver mundano. A história do Ocidente está recheada de exemplos disto, como demonstra Nietzsche”

¹⁸ Marcel Duchamp (1887-1968) foi um artista francês, um dos precursores das artes conceituais, introdutor da ideia do *Rady-made* e um dos mais influentes artistas ocidentais do século XX.

¹⁹ Andy Warhol (1928-1987) foi um artista que figurou em destaque no movimento da *pop-art*.

para o estatuto da arte, e o segundo leva uma obra original para a reprodutibilidade. Assim, a *pop-art*²⁰, como o *ready-made*²¹:

Se funda em uma perversão do dúplice estatuto da atividade produtiva, mas, nela, o fenômeno se apresenta, de algum modo, invertido e se assemelha, antes, àquele *reciprocal ready-made* em que pensava Duchamp quando sugeria usar um Rembrandt como tábua de passar roupa. *Enquanto o ready-made procede, de fato, da esfera do produto técnico à esfera da obra de arte, a pop-art se move, ao contrário, do estatuto estético ao do produto industrial.* [...] Em ambos os casos – exceto pelo instante em que dura o efeito de estranhamento – a passagem de um estatuto ao outro é impossível: o que é reprodutível não pode se tornar original, e o que é irreprodutível não pode ser reproduzido. O objeto não é capaz de chegar a presença, permanece imerso na sombra, suspenso em uma espécie de limbo inquietante entre ser e não ser; e é precisamente essa impossibilidade que confere tanto ao *ready-made* quanto à *pop-art* todo o seu enigmático sentido. (AGAMBEN, 2013, p.108-109, grifo do autor)

A entrada no campo da estética, portanto, trouxe enormes consequências para o espectador, para o artista e para a obra. No campo do vazio, o juízo estético e o prazer desinteressado do espectador conduziram a arte ao Terror. Por isso, “todos os artistas do presente, pelo menos aqueles que não caíram num formalismo retórico vazio, se tornaram Terroristas” (OLIVEIRA, 2013, p.200-201).

Há alguma saída desta prisão? Agamben (2013) diz que quando a obra é dada ao gozo estético ela deixa de trazer a presença, de constituir uma realidade. Quando ela está na dimensão do estatuto poético do ser humano ela para o instante, despedaçando o tempo linear, fazendo o ser humano se reencontrar no espaço presente, “[...] alcançando uma dimensão mais original do tempo, o homem é um ser histórico, para o qual está em jogo, a cada instante, o próprio passado e o próprio futuro” (ibid., p.164). Assim, a arte é o dom mais original dos seres humanos e observá-la é:

[...] ser lançado para fora, em um tempo mais original, êxtase na abertura epocal do ritmo, que doa e mantém. [...] Na experiência da obra de arte, o ser humano está de pé na verdade, isto é, na origem que se lhe revelou no ato poético (ibid, p.165).

²⁰ *Pop-art*: movimento artístico que se constituía pela crítica a sociedade de consumo através da utilização símbolos da publicidade, quadrinhos, ilustrações, dentre outros. Principalmente se utilizava de objetos do cotidiano.

²¹ *Ready-made*: O termo foi criado por Marcel Duchamp (1887-1968) para designar objetos produzidos em massa e de uso cotidiano expostos como obras de arte em espaços especializados, como museus e galerias.

Analisando Kafka²², Agamben (2013) evoca a ideia de que estamos no Juízo Universal, o anjo da história de Benjamin já há muito está no céu, na verdade, ele sempre esteve lá. Consequentemente, abole-se a ideia de História linear para se afirmar que estamos perpetuamente no evento fundamental da História humana, dando aos seres humanos responsabilidade pelos seus atos. Devendo a arte tornar-se transmissão, independente do conteúdo:

Quando uma cultura perde os próprios meios de transmissão, o homem se encontra privado de pontos de referência e acuado entre um passado que se acumula incessantemente às suas costas e o oprime com a multiplicidade de seus conteúdos tornados indecifráveis e um futuro que ele não possui ainda e não lhe fornece nenhuma luz na sua luta com o passado. A ruptura da tradição, que é para nós hoje um fato acabado, abre, de fato, uma época na qual, entre velho e novo, não há mais nenhum liame possível, a não ser a infinita acumulação do velho em um tipo de arquivo monstruoso ou o estranhamento operado pelo meio mesmo que deveria servir a sua transmissão. (ibid., p.175)

O que acontece é a impossibilidade de transmissão do passado e, por isso, ele, o passado, cessou de ser critério para a ação e para a salvação. Assim, não há mais a possibilidade de o passado ser atualizado, como acontecia nas sociedades tradicionais, a cada ato de transmissão. Segundo Martins (2015, p. 75), “[...] o que está em jogo, na modernidade, não é mais a transmissibilidade de algo, mas a exacerbação de uma absoluta intransmissibilidade”. Isso é, agora o conteúdo a ser transmitido é sobrevalorizado, apagando o ato de transmitir em si. O que, como veremos mais à frente, tem a ver com o *gesto* que faz aparecer o *meio* em contraponto com a ideia dominante de *meio, média*, em que esse deve desaparecer em prol do conteúdo.

É preciso, portanto, apropriar-se da condição histórica da humanidade, saindo da ilusão do tempo linear para se resolver o conflito entre passado e presente, dando acesso “ao conhecimento total capaz de dar vida a uma nova cosmogonia e de transformar a história em mito” (ibid., p.183)²³

22 Franz Kafka (1883- 1924) foi um dos mais influentes escritores ocidentais do século XX.

23 ‘Em O homem sem conteúdo Agamben fala em “dissolução da autoridade da tradição”, “ruína da tradição” e também em “destruição da transmissibilidade da cultura” e não exatamente em experiência como aparece em Infância e história. Contudo, a relação entre tradição e experiência é íntima tanto em Agamben quanto em Benjamin, como vimos no capítulo precedente. Ambos os autores relacionam o esfacelamento da tradição com a impossibilidade de se fazer experiências justamente pelo fato da transmissão ser fundamental tanto a uma quanto a outra. É inegável que a estrutura da temporalidade histórica moderna interdita qualquer transmissibilidade das experiências uma vez que o escopo da experiência pertence sempre ao devir. O passado não passa de um acúmulo de fatos a que se recorre somente enquanto curiosidade perdendo, portanto, qualquer relação com a vida’. (MARTINS, 2015, p. 74)

Trazer a arte de volta a presença, retirá-la do reino estético, é uma missão messiânica, uma missão que o próprio Agamben entende não ser possível somente através da arte, mas que essa deve fazer seu papel largando as garantias do verdadeiro por um amor à transmissibilidade (AGAMBEN, 2013).

ARTE POR GODARD/CINEMA POR AGAMBEN

Jean-Luc “Cinema” Godard, como foi apelidado o cineasta, é uma das figuras mais importantes da história da sétima arte. Provavelmente, o mais importante cineasta vivo do ocidente, auto proclamado “um ilustre desconhecido”. O que, no entanto, é arte para ele? No curta-metragem *Je Vous Salue, Sarajevo* (1993), ele define arte da seguinte forma:

[...] Pois há uma regra e uma exceção. Cultura é a regra e arte a exceção. Todos falam a regra: cigarro, computador, camisetas, televisão, turismo guerra. Ninguém fala a exceção. Ela não é dita, é escrita: Flaubert, Dostoyesvski. É composta: Gweshwin, Mozart. É pintada: Cézanne, Vermeer. É filmada: Antonioni, Vigo. Ou é vivida, e se torna a arte de viver: Srebenica, Mostar, Sarajevo. A regra quer a morte da exceção. Então a regra da Europa Oriental é organizar a morte da arte de viver, que ainda floresce.

A cultura, assim, é feita pelo sistema social e faz o sistema social vigente, produzindo e reproduzindo o status-quo. A arte por sua vez, como exceção, é o que resiste à regra e por ela quer ser destruída. Por isso, o cinema de Godard se coloca como uma luta contra a cultura, uma denúncia dessa cultura, uma luta, como coloca o filósofo Alan Badiou (informação verbal)²⁴, contra *bad images*. Briga que ele realiza a todo instante, interrogando as imagens constantemente, inclusive as que ele mesmo produz: “quais as implicações da associação entre uma imagem e outra, assim como, entre as imagens e determinado som, palavra ou voz...” (SCEMAMA, 2011, p.23). Para Daney (2007, apud COUTINHO, 2013, p.23):

“Ao que o outro diz (asserção, proclamação, sermão) ele responde sempre com o que um outro outro diz”. Godard está sempre procurando “‘outro’ enunciado, outro som, a outra imagem que poderia vir contrabalançar, contradizer (tornar dialético?) esse enunciado, esse som, essa imagem”.

No seu maior projeto fílmico, talvez o único como coloca Dubois (2004), *História(s) do cinema*, o cineasta aproxima-se de Duchamp pensado por Agamben, pois ao realizar um tratado sobre as histórias do cinema, ele produz arte sem reinventar o conteúdo da história:

²⁴ Palestra proferida em 27 de novembro de 2014 na UNSW Arts & Social Sciences, da University of New South Wales (UNSW). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Arwso3fy50M>. Acessado em: 31 de julho de 2016.

[...] compõe seu filme a partir de elementos com os quais essa já tem sido feita. Todos os documentos estão postos, como testemunhas do tempo. Sendo assim, o cineasta manipula as palavras, as imagens e os sons (os quais constituem a força motriz do seu pensamento visual), interrogando o conjunto de documentos que constitui a própria matéria da história. (SCEMAMA, 2011, p.23)

Se Duchamp realiza o *ready made* trazendo para o museu o que não produziu, colocando-o de cabeça para baixo e assinando com um pseudônimo, manipulando assim o objeto e seu pertencimento, Godard traz para o cinema o que ele não produziu, questionando esse produto e o próprio cinema. Há nessa construção uma evocação do passado para além do rememorar. Como coloca Scenema (201, p.25), ao falar do anjo da história de Benjamin, que olha para o passado, local de ruínas, querendo ressuscitar os mortos e reunir os vencidos, compara Godard a esse, como se ele adotasse a postura do anjo nas imagens que aparecem durante *História(s) do cinema*. Assim, entende o autor, que para o cineasta:

A “força fundamental messiânica” que cabe ao cinema é a de **fazer reviver as imagens como se estivesse ressuscitando os mortos**. Sua força específica, então, seria a da montagem: o “dizer próprio da visão”. No entanto, a montagem não tem o poder de salvar nem de ressuscitar os mortos; ela pode, somente, trazer suas imagens de volta. E esse resgate das opressões do passado no plano da imagem é a maneira pela qual Godard concretiza o preceito de São Paulo: “A imagem virá no tempo da ressurreição” [citação à São Paulo dita pelo próprio Godard no filme]. (Ibidem, grifo nosso)

Agamben (2007), ao falar das fotografias (que cabe muito bem aqui, já que a matéria prima da imagem cinematográfica são fotografias postas em movimento), afirma: “o sujeito fotografado exige algo de nós” (p.24), ele exige não ser esquecido. Para ele, a fotografia é, “de algum modo, o lugar do Juízo Universal; ela representa o mundo assim como aparece no último dia, no Dia da Cólera” (p. 23). Nesse dia não será o corpo que irá ressuscitar, “mas sua figura, seu eidos. A fotografia, nesse sentido, é uma profecia do corpo glorioso” (p.25). São as fotos os testemunhos de todos os nomes perdidos, são elas como o livro da vida que um novo anjo apocalíptico, o anjo da fotografia, “tem entre as mãos no final dos dias, ou seja, todos os dias²⁵” (p. 26). Força messiânica, de ética e política, mais do que da estética, que o cinema carrega:

Trata-se, antes, de uma exigência de redenção. A imagem fotográfica é sempre mais que uma imagem: é o lugar de um descarte, de um fragmento sublime entre o sensível e o inteligível, entre a cópia e a realidade, entre a lembrança e a esperança. (Agamben, 2007, p.25)

²⁵ Aqui é importante notar a ideia de “todos os dias”, que evoca a concepção que o autor utiliza a partir de Kafka sobre vivermos já no dia do juízo e que ele reencontra nas cartas de Paulo (AGAMEBN, 2016).

Agamben, em seu único texto sobre o trabalho de Godard, começa afirmando que umas das principais teses da obra do cineasta consiste, essencialmente e constitutivamente, na relação entre história e cinema, colocando a questão: “que tarefa pertence propriamente ao cinema?”²⁶ (2014, p. 25, tradução livre). A qual ele responde indo a outra indagação: “mas primeiro, que História está aqui em questão?”²⁷ (ibidem, tradução livre). Essa história é, corroborando a concepção até aqui pensada sobre o trabalho do cineasta, uma história messiânica, “Não uma história cronológica, mas uma história que tem a ver com salvação. Algo precisa ser salvo.”²⁸ (ibidem, tradução livre).

Ele vai, inclusive, citar a fala de Godard no *História(s) do cinema* retirada do apóstolo São Paulo, para nos dizer que essa concepção entende que é a própria imagem o verdadeiro elemento de Ressureição: “O que emerge é o *eidos*, a imagem”²⁹. Logo, Godard busca salvar através da imagem, ao mesmo tempo que, ver a imagem, significa ser salvo. “O trabalho de Godard funciona como um desvelamento do cinema pelo cinema”³⁰ (ibid., tradução livre).

É através da montagem que, segundo Serge Daney (s/d apud AGAMBEN, 2014, p. 25), a imagem adquire seu poder messiânico. A montagem que se dá através da repetição e da paragem. A paragem é o poder de interromper algo, o que justamente diferencia o cinema da narrativa, por exemplo. Repetição “é a memória do que não era. O que é também a definição do cinema: a memória do que não era”³¹ (AGAMBEN, 2014, p. 26, tradução livre):

A memória é, por assim dizer, o órgão de modalização da realidade; ela é o que pode transformar a realidade em possibilidade e a possibilidade em realidade. Se você pensar sobre isso, essa é também a definição de cinema. O cinema não faz isso sempre, transformar a realidade em possibilidade e possibilidade em realidade?³² (Agamben, 2002, p. 316, tradução livre)

“Repetição restaura a possibilidade do que foi, o torna possível como novo. É quase um paradoxo. Repetir algo é fazer com que este se torne possível como novo”³³ (ibidem, tradução

²⁶ “what task belongs properly to cinema?”

²⁷ *but, firstly, what history is involved?*

²⁸ *not chronological history but a history that has to do with salvation. Something must be saved.*

²⁹ *what re-emerges is the **eidos**, the image.*

³⁰ *Godard’s work function as unveiling of the cinema by the cinema.*

³¹ *is the memory of that which was not. This is also a definition of the cinema: the memory of that which was not.*

³² *Memory is, so to speak, the organ of reality’s modalization; it is that which can transform the real into the possible and the possible into the real. If you think about it, that’s also the definition of cinema. Doesn’t cinema always do just that, transform the real into the possible and the possible into the real?*

³³ *Repetition restores the possibility of what was, renders it possible anew; it’s almost a paradox. To repeat something is to make it possible anew.*

livre). Ou seja, o cinema trabalha sobre a égide da possibilidade, pelo menos o cinema de Godard (com certeza em *História(s) do Cinema* e como era o trabalho de Debord, o primeiro a fazer isso, segundo Agamben), já que a mídia sempre dá o fato sem a sua possibilidade, um fato irrepitível diante do qual somos impotentes. Pode-se definir o já visto como o fato de perceber algo presente como se já tivesse sido, e seu inverso como o fato de perceber algo que já foi como presente. (AGAMBEN, 2014, p. 26, tradução livre):

O cinema acontece nas zonas de indiferença. A gente assim entende porque o trabalho com imagens pode ter tal importância histórica e messiânica, porque elas são uma maneira de projetar poder e possibilidade em direção ao que é impossível por definição, em direção ao passado. Logo, o cinema faz o oposto da mídia, que sempre apresenta o fato, o que era, sem sua possibilidade, sem seu poder: é nos dado um fato perante o qual somos impotentes. A mídia prefere o cidadão que é indignado, mas impotente. Esse é o exato propósito dos telejornais. É a forma ruim da memória, o tipo de memória que produz o homem de ressentimentos.³⁴

A repetição e a paragem fazem a imagem, então, aparecer como média (meio), se configurando como um “*pure means*”, tornando-se visível ao invés de desaparecer para o que está mostrando. O que contrapõe, segundo Agamben, o conceito dominante de **expressão**, proveniente do modelo hegeliano³⁵, que entende que “todas as expressões são realizadas por um *medium*- imagem, palavra, ou cor- que no final deve desaparecer na realização completa da expressão”³⁶ (idem, p. 318, tradução livre). A montagem clássica, fortemente usada pelo cinema hollywoodiano (utilizado de forma massiva na tevê e nas séries de internet), tem como alicerce esse princípio, ela pretende esconder ao máximo a existência do *médium*.

Godard inflige, de forma diferente, essa relação desde seu primeiro filme, *About the soufflé* (1960), no qual cria a montagem por *Jump-cut*, apresentando, pela primeira vez consistentemente, a própria montagem como expressão. Utilizando-se em *História(s)...* da repetição e da paragem, que são para Agamben um sistema inseparável, Godard destrói totalmente o conceito Hegeliano, apresentando a imagem como “meio puro”. Williams (2014,

³⁴ *Cinema takes place in this zone of indifference. We then understand why work with images can have such a historical and messianic importance, because they are a way of projecting power and possibility toward that which is impossible by definition, toward the past. Thus, cinema does the opposite of the media. What is always given in the media is the fact, what was, without its possibility, its power: we are given a fact before which we are powerless. The media prefer a citizen who is indignant, but powerless. That’s exactly the goal of the TV news. It’s the bad form of memory, the kind of memory that produces the man of resentment.*

³⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um proeminente filósofo Alemão e de suas ideias a corrente filosófica Hegelianismo se desenvolveu.

³⁶ *All expression is realized by a medium—an image, a word, or a color— which in the end must disappear in the fully realized expression.*

p.27) diz que, tornando o meio visível, o diretor atrela o cinema ao seu potencial para a resistência, contra a espetacularização da política, e contra o controle da informação e da opinião pública pela grande mídia. Além disso, voltando a Agamben, Godard realiza a tarefa messiânica do cinema:

Esta tarefa, até agora como aparece em História(s) do cinema, não é uma nova criação, mas um ato de “decriação”. Isso é o poder da repetição e da paragem. Deleuze diz que cada ato de criação é um ato de resistência, mas um ato só pode resistir se ele possuir o poder de “decriar” fatos. De outra forma, nenhuma resistência é possível; o fato é sempre mais forte. [...] O que se torna uma imagem forjada dessa forma pela repetição e pela paragem? Ela se torna, por assim dizer, “uma imagem do nada”. Aparentemente, as imagens que Godard mostra a nós são imagens de imagens extraídas de outros filmes, mas elas adquirem a capacidade de mostrar elas mesmas como imagens. Elas não são mais imagens de algo, das quais podemos imediatamente reencontrar um significado, narrativo ou outro tipo. Elas se exibem como elas mesmo. O verdadeiro poder messiânico é o poder de dar a imagem a sua “desimagenilidade”, que, como disse Benjamin, é o refúgio de toda imagem.³⁷ (Agamben, 2014, p. 26, tradução livre)

Há duas maneiras de mostrar essa “desimagenilidade”, dois jeitos de fazer visível o fato de não existir mais nada a ser visto. Uma é a pornografia e o anúncio, que agem como se sempre tivesse algo a mais para ser visto, sempre mais imagens atrás da imagem; o outro jeito é exibir a imagem como imagem e, assim, permitir a aparência da “desimagenilidade”, o que é, como disse Benjamin, o refúgio de todas as imagens. É aqui, na diferença, que a ética e a política do cinema surgem.³⁸ (Agamben, 2002, p. 319, tradução livre)

É justamente a questão da ética e da política que em seu principal texto sobre cinema, *Notas sobre o gesto* (2015b), Agamben aponta como sendo o tema do cinema. Para ele, o cinema está mais para a questão ética e política do que estética, isso não quer dizer que ele não

³⁷ This task, insofar as it appears in Histoire(s) du cinema, is not a new creation but an act of “decreation.” This is the power of repetition and stoppage. Deleuze says that every act of creation is an act of resistance, but an act can only resist if it possesses the power to “decreate” facts. Otherwise, no resistance is possible; the facts are always stronger. [...] What becomes of an image wrought in this way by repetition and stoppage? It becomes, so to speak, “an image of nothing.” Apparently, the images Godard shows us are images of images extracted from other films. But they acquire the capacity to show themselves qua images. They are no longer images of something about which one must immediately recount a meaning, narrative or otherwise. They exhibit themselves as such. The true messianic power is this power to give the image to this “imagelessness,” which, as Benjamin said, is the refuge of every image.

³⁸ *There are two ways of showing this “imagelessness,” two ways of making visible the fact that there is nothing more to be seen. One is pornography and advertising, which act as though there were always something more to be seen, always more images behind the images; while the other way is to exhibit the image as image and thus to allow the appearance of “imagelessness,” which, as Benjamin said, is the refuge of all images. It is here, in this difference, that the ethics and the politics of cinema come into play.*

esteja sendo arte, dentro do reino estético, mas que parece evocar a ética e a política mais do que questões estéticas. Aqui discorda-se de Williams (2014), que dá a entender que há possibilidade de a ética e a política suplementarem até certo ponto o reino estético, inclusive dizendo ser “[...] História(s), que é um profundo exercício estético assim como de historiografia fílmica, não se encaixa muito bem no esquema ético de Agamben [...]”³⁹ (ibid., p.29, tradução livre). Como vimos anteriormente, não há a possibilidade de sair deste reinado nesta sociedade e é justamente a potência do cinema como um caminho de redenção com o que Godard trabalha. Isso não quer dizer que ele está fora dos domínios da estética, pois ninguém pode estar, mas que ele procura questionar sempre esse reinado. Seu último filme, por exemplo, *Adeus a Linguagem* (2015), começa falando da morte da linguagem e propondo que somente resta saber se há pensamento fora dela. Assim, ele sabe que não está fora das garras dos dispositivos que dominam a linguagem e a estética. Logo, em *História(s)* e de forma geral, Godard se encaixa na concepção de Agamben. Provavelmente, e aqui valeria uma análise que não cabe neste trabalho, ele venha a analisar a imagem como puro meio de forma diversa em outros filmes do diretor⁴⁰.

O que importa para nós, neste momento, é que o cinema parece, depois de tudo que foi visto, mais propenso em redimir a arte do que qualquer outro meio, pois precisamente evoca mais que questões concernentes à imagem estética, evoca a própria ética dos gestos:

Se o fazer é um meio em vista de um fim e a práxis é um fim sem meios, o gesto rompe a falsa alternativa entre fins e meios que paralisa a moral e apresenta meios que, como tais, se subtraem ao âmbito da medialidade, sem se tornarem, por isso, fins. (Agamben, 2015b, p. 59)

O gesto é assim uma medialidade pura e sem fim que se comunica, uma comunicação de uma comunicabilidade, ela nada diz: “pois aquilo que mostra é o ser-na-linguagem do homem como pura medialidade” (ibid., p. 60). Podemos ver aqui a extrema proximidade entre o que faz Godard com a imagem, ou melhor dizendo, com *imageless* e o gesto, que “faz aparecer o ser-em-um-meio do homem e, desse modo, abre-lhe a dimensão ética” (ibid., p. 59). Se “o cinema reconduz as imagens à pátria do gesto” (idem, p. 58), em Godard isso é aparente. Concluindo seu texto, Agamben (2015b) diz que ao mostrar o ser-na-linguagem, algo que não

³⁹*Histoire(s), which is a profound exercise in aesthetics as well as film historiography, does not quite cut it in Agamben's ethical scheme.*

⁴⁰No livro *Cinema and Agamben: Ethics, Biopolitics and the Moving Image* (2014), do qual foi citado o texto de Agamben sobre o cinema de Godard e o texto de James S. Williams, os capítulos que falam sobre o cinema de Godard apontam outros filmes dele e outras formas de construir a relação cinema-gesto nos filmes deste.

pode ser dito em proposições, o gesto é essencialmente sempre gesto de não obter êxito na linguagem e, assim, é sempre *gag*, “algo que se coloca na boca para impedir a palavra” (ibid., p.60). Logo depois ele termina o texto dizendo:

E todo grande texto filosófico é a *gag* que exhibe a própria linguagem, o próprio ser-na-linguagem como um gigantesco vazio de memória, como um incurável defeito de palavra. (ibid., p.61)

Tem-se em Godard um terrorista, um artista e, ao fazer *gag*, um filósofo, que a todo momento questiona o que a cultura constrói e sua história, questiona a arte e a si mesmo. Ele é, pois, o que o sistema quer destruir, ele é o que causa medo à República de Platão, um terrorista denunciando a morte da linguagem e a dominação das “*bad images*”, a morte da arte.

FANTASMAS DE STRINDBERG E *PHANTASMAGORIA* DE CARROLL

No romance *Tschandala*, de Strindberg, o aparato técnico Lanterna Mágica aparece como importante meio para o desfecho da história. No século XVII, época em que se passa o romance, a Lanterna Mágica constituiu um dos primórdios do que viria um dia a se tornar o cinema, “um aparelho para projeção de imagens sobre vidro pintadas em cores translúcidas [...] É o primeiro aparelho destinado a projeções coletivas”. Ele se transformou, assim como seu uso, até o fim do século XIX, sendo um sucesso extraordinário em diversos meios sociais, na igreja para a doutrinação, em espetáculos de rua e em salões aristocráticos. Foi usado, também, por pessoas que desejavam enganar outros, pelo motivo que fosse, levando-os a acreditar que as projeções da lanterna eram atos de bruxaria (COSTA, 1998):

No final do Séc. XVIII um novo espectáculo de Lanterna Mágica, denominado Fantasmagoria, faz sucesso em Paris com os seus espectaculares efeitos acústicos, luminosos e pirotécnicos, evocando aparições do passado e monstros terríveis. Robertson, Étienne-Gaspard Robert, físico belga, o inventor deste espectáculo construiu uma lanterna mágica especial – Fantascópio - montada num suporte móvel que permitia aproximá-la e afastá-la no decorrer das projecções a fim de obter os diversos efeitos especiais. A Lanterna ficava fora da vista do público, por trás da fina tela branca, em frente da qual se sentavam os espectadores na penumbra. As imagens projectadas sobre esse pano transparente surgiam do outro lado, conservado no escuro, como aparições sobrenaturais, fantasmagóricas. (p.02)

No seu romance escrito em 1888, Strindberg conta a história de um professor que busca um local para passar o verão e aluga um espaço em um castelo, tendo como anfitriã uma suposta baronesa e um servo ou o amante dela, Gypsy. Ambos são ciganos, sendo ele um ladrão, e parecem estar tramando contra o professor, que, por sua vez, tenta, de todas as maneiras,

desmascarar Gypsy, mas não consegue. Por fim, ele resolve acabar de vez por todas com sua suspeita, utilizando-se de uma recente invenção, a lanterna mágica:

Era preciso provocar no cigano, já aterrorizado, a inquietação e o terror. O professor pensou então em fazer aparecer a sombra do guarda morto e da mulher dele [...]. No estado de exaltação em que se encontrava, lembrou que o boémio lhe tinha contado um sonho que por diversas vezes havia tido: começava por se transformar em cobra, depois em rato e por fim em cão. Acordava sempre desse sonho num estado de grande angústia [...] Porque é que o cigano sonhava tantas vezes esse sonho? Porque é que esse sonho o assustava tanto?

Seria o sonho reminiscência de épocas há muito desaparecidas? Quando, como os egípcios, os antepassados dele acreditavam na metempsicose e na reencarnação das almas, depois da morte, em corpos de animais? E porque é que só de pensar nesse sonho o cigano tremia dos pés à cabeça? (apud Schefer, p.48)

Só de uma coisa tinha certeza: se conseguisse uma representação que pudesse superar o sonho enquanto realidade palpável, essa representação teria um efeito ainda mais esmagador, ainda mais destrutivo e ainda mais asfíxiante do que o sonho. Sobretudo se essa representação fosse reforçada ao máximo pela angústia que o professor antecipadamente provocara através da visão de cadáveres.

Pintou então grandes e grosseiras imagens, imagens que pudessem ser facilmente entendidas pelo cigano. Preparou a lanterna mágica de modo a que as imagens surgissem sem que a lanterna se visse. O feixe luminoso devia estar atrás do espectador. Mas também tinha que estar preparado, no caso da vítima se virar para tentar perceber de onde vinham as projeções, a não ser obrigado nem a apagar, nem a tapar a lâmpada. Reuniu assim três tubos em forma de triângulo, encheu-os de fósforo e colocou-os à volta do feixe luminoso da lanterna, de modo a que o conjunto se pudesse parecer como o olho que tudo vê, como o olho que está sobre o altar da igreja. O cigano podia escolher entre concebê-lo como o olho de Deus, que tudo cega, ou como o olho gravado na árvore, lá ao fundo, na floresta. (ibid., p.48-49)

Para não lhe dar tempo de estudar a imagem com maior precisão, o professor fê-lo alternadamente desaparecer e reaparecer entre fumo. À medida que o professor passava os vidros na lanterna ou retirava dela, o cigano mexia-se saltava e voltava a cair. Como se fosse uma marionete que o professor controlava através de um fio, com os dedos.

Assim que prendeu a atenção do cigano, o professor projetou a forma gigantesca do guarda sobre o écran de bruma. Contemplar essa imagem gigante de um morto amortalhado, de mão levantada, que parecia sair da floresta, tão alto como uma faia. Ao deslocar a rosca da lente, o professor fez com que a imagem se aproximasse cada vez mais. Ouviu então o cigano a uivar docemente, de uma forma monótona e contínua, como se tivesse enlouquecido. Viu-o tapar a cabeça com o cobertor, levantar-se e dançar como um urso, cair na erva, voltar a levantar-se até se conseguir manter de pé, como se tivesse sido imobilizado por um tétano, uivando docemente, sem cessar. Depois, o guarda desapareceu e o primeiro acto do drama terminou. (ibid., p.56)

Quase duas décadas antes do romance citado, 1869, Lewis Carrol publicou seu poema *Phantasmagoria*, que se divide em sete cantos, sendo os vinte e cinco primeiros versos citados logo abaixo:

<p><i>One winter night, at half-past nine, Cold, tired, and cross, and muddy, I had come home, too late to dine, And supper, with cigars and wine, Was waiting in the study.</i></p>	<p>⁴¹Uma noite de inverno, às nove e meia, Gélido, cansado, irritado e enlameado, Cheguei em casa, tarde demais para jantar, E a ceia, com charutos e vinho, Estava esperando no estúdio.</p>
<p><i>There was a strangeness in the room, And Something white and wavy Was standing near me in the gloom— I took it for the carpet-broom Left by that careless slavey.</i></p>	<p>Havia um estranho na sala, E Algo branco e ondulado Estava perto de mim na escuridão - Peguei-o com a vassoura Deixada por aquele despreocupado escravo.</p>
<p><i>But presently the Thing began To shiver and to sneeze: On which I said "Come, come, my man! That's a most inconsiderate plan. Less noise there, if you please!"</i></p>	<p>Mas logo a coisa começou A tremer e a espirrar: No que eu disse: "Venha, venha, meu homem! Esse é um plano muito imprudente. Menos barulho, por gentileza! "</p>
<p><i>"I've caught a cold," the Thing replies, "Out there upon the landing." I turned to look in some surprise, And there, before my very eyes, A little Ghost was standing!</i></p>	<p>"Eu peguei um resfriado", a coisa respondeu, "Lá fora, no desembarque". Eu me virei para olhar com alguma surpresa, E lá, diante dos meus próprios olhos, Um pequeno fantasma estava em pé!</p>
<p><i>He trembled when he caught my eye, And got behind a chair. "How came you here," I said, "and why? I never saw a thing so shy. Come out! Don't shiver there!" (1-25)</i></p>	<p>Ele tremia quando me chamou a atenção, E se colocava atrás de uma cadeira. "Como você veio parar aqui", eu disse, "e por quê? Nunca vi uma coisa tão tímida. Saia! Não fique tremendo aí!" (1-25)</p>

O poema conta a história de Tibbets que, ao chegar em casa, encontra um fantasma e com ele começa a conversar. Observa-se que, diferentemente do cigano de Strindberg, Tibbet não se assusta com o estranho em sua sala, inclusive o convida a se aproximar, pedindo-lhe para fazer menos barulho. Com uma tranquilidade aparente, o contato com aquela figura estranha se dá sem o medo, digamos, normal de se deparar com uma pessoa desconhecida em sua casa, inclusive o protagonista, após inicialmente convidá-lo, desvia o olhar da figura, ao

⁴¹ Tradução livre.

invés de prestar atenção nela. Somente quando esta fala que pegou um resfriado devido ao frio, é que o outro olha atentamente para ela e, surpreso, o percebe como um fantasma. Aqui temos o efeito inverso que as projeções do professor causaram no cigano, é o fantasma quem, primeiramente, se assusta com o interlocutor humano, que surpreso, mas não com medo, o convida a se aproximar novamente.

Durante o desenvolvimento da obra, Tibbets e seu “convidado” conversam sobre as cinco regras que um fantasma deve seguir - que tratam desde a etiqueta no mundo do além às maneiras de assombrar - enquanto bebem, como em uma conversa de velhos amigos. No Canto VI, penúltimo, o fantasma descobre que está na casa errada, pois confundira o nome de sua real “vítima”, Tibbs, com o do protagonista. Primeiramente, furioso com este, depois acalmando-se e pedindo desculpas, além de agradecer o vinho, vai embora, abandonando o anfitrião, que só fica com uma Sad Souvenauce (uma lembrança triste), sem saber se dormiu ou se estava a beber, e sem nunca mais ser visitado por um espírito de novo.

A comparação das histórias é muito interessante para nós pois, na primeira, o intento do personagem principal com as imagens criadas era de que elas fossem “uma representação que pudesse superar o sonho quanto realidade palpável”, assustando sua vítima com uma construção fantasmagórica, evocando figuras de seu pesadelo, “aparições do passado e monstros terríveis” (tal como a força messiânica do cinema de trazer os mortos à vida). Assim, o professor estaria trazendo à presença os sonhos do cigano, fazendo algo passar do não ser ao ser, dando uma forma ao que ainda não havia entrado na presença, abrindo, assim, o espaço da verdade, realizando a experiência central da *poiesis* (AGAMBEN, 2013). De certa forma, quando ele transfigura a lanterna mágica na possível aparição do olho de Deus, ele está entrando profundamente no campo da criação, já que Deus cria tudo, colocando assim no objeto que projeta (só há cinema, se há projeção) a realização da arte e não no criador da obra. Em contrapartida, no poema de Lewis Carroll, o fantasma já é verdade, ele já está lá, ele é natureza, “tem em si o princípio e a origem do próprio ingresso na presença” (ARISTÓTELES, 192b, apud AGAMBEN, 2013, p. 104), não há criação poética. No primeiro, a visão da obra gera terror, enlouquecendo seu perseguidor e afugentando-o, na segunda, a visão do que já existia gera curiosidade e uma relação de amigos.

Se podemos assumir a perspectiva de Godard de que a arte vai contra a cultura (aqui como o status-quo), que ela é por isso terrorista, então, de um lado, temos uma espécie de transfiguração da criação poética na história do romance de Strindberg, e por outro, temos a cultura, na história do poema de Carroll. Se o terror é, no cinema, Godard, a cultura é Hollywood, o professor da história de Strindberg é Godard, o fantasma do poema é Hollywood.

O primeiro assusta, incomoda, perturba, delira, o segundo nos é amigável, nos instiga no máximo curiosidade e se de vez em quando é agressivo, no final é sempre lisonjeiro. Temos nele um amigo que segue sempre as mesmas regras, que se despede de nós com “Good-night, old Turnip-top, good-night!” (CARROLL, 2013, p. 51). Se nos deleitamos com o mundo de Hollywood, se ele cria desejos e esperanças, constrói narrativas, talvez acabemos como o personagem em uma triste lembrança de que não é o mundo em que vivemos o que vimos na tela do cinema.

Pensando a partir de Agamben a não finalidade da obra de arte, pode-se ampliar esse contraponto entre o cinema arte e Hollywood, já que este tem diversas finalidades, das mais diretas, como lucrar, as mais políticas, como projetos de colonização, sendo também um agente de dominação. Pode-se ir mais além, comparando a repetida formula de Hollywood com o inferno pagão de Hades, apresentado no ensaio O Dia do Juízo por Agamben (2007), aquele nos faz prisioneiros de uma existência:

No Hades, as sombras dos mortos repetem ao infinito o mesmo gesto: Issião faz sua roda girar, as Danaides procuram inutilmente carregar água em um tonel furado. Não se trata, porém, de uma punição; as sombras pagãs não são dos condenados. A eterna repetição é aqui a chave secreta de uma apokatastasis, da infinita recapitulação de uma existência. (p.24)

A questão que se coloca então é onde, como e quando sair desse inferno pagão? Se houver uma resposta ela com certeza não é simples, pois a diferença do poema de Carroll para a vida cotidiana é que ainda não conseguimos dizer ao cinema enlatado, cheio de formalismos, que nós não nos chamamos Tibbs e que por isso ele está no lugar errado. Não nos enganemos, talvez não seja possível dizer isso na sociedade do Capital, talvez seja necessário ir dizendo isso como ato poético, como ato terrorista, sabendo que caímos no limbo do reino estético vivendo o inferno da repetição.

O contínuo estado de Danides nessa relação com o cinema, no entanto, não é fruto de uma separação entre dois tipos de arte, mas justamente a incapacidade de uma arte deixar de coexistir e se confundir com a outra nessa sociedade. Posto a diferença entre os dois cinemas, e levantando a questão sobre a possibilidade de enfrentar um uso da linguagem pelas mídias que parece esvaziar a própria linguagem, é preciso analisar a impossibilidade de uma real oposição polar entre os dois cinemas em questão. Há uma mutua influência entre as duas formas de lidar com a linguagem fílmica, muitas vezes tão intrincada que se confundem, e não é possível se atestar que no cinema Hollywoodiano não exista desejo de mudança no status-quo. Os filmes de Godard influenciaram e até hoje influenciam cineastas Hollywoodianos, Bonnie e Clyde

Uma Rajada De Balas (Arthur Penn, 1967) tem sua cena final montada em *Jump-cuts*⁴², prática instituída sete anos antes no filme *Acosado* (1960) de Godard. Por outro lado, este próprio filme se utiliza da linguagem dos filmes *Noir*⁴³ de Hollywood para satirizá-los. Além disso, o efeito que a relação dos filmes tem com os espectadores está tão submersa em uma rede de significações pessoais e coletivas, dentro de determinadas culturas, que não seria possível dizer o efeito que um ou outro cinema poderia criar nos espectadores como um todo.

Mesmo assim, por mais que não possamos realmente separar um do outro, até porque se constituem como o mesmo dispositivo de subjetivação, existe uma diferença corriqueira, isto é, algo que marca a linguagem da maioria esmagadora dos filmes de Hollywood a qual Godard se contrapõe. É justamente o que Agamben aponta sobre a memória construída pela pornografia e pelo marketing e a memória construída pelo cinema, como o de Godard. O cinema hollywoodiano está muito mais próximo da linguagem do marketing e da pornografia (basta observar o quanto são expositivos os seus filmes) do que de um meio puro. Assim, a memória com que o espectador na sala de cinema tem que lidar difere entre os dois tipos de uso da linguagem: enquanto que em Godard há uma exposição do dispositivo imagem, em Hollywood há uma ocultação do mesmo. Tem-se um projeto cinematográfico que se assume político e um que, de forma geral, o esconde, respectivamente. A questão apontada acima, da separação entre as duas artes, é muito mais um pensar sobre o desarme do cinema hollywoodiano e do cinema em geral.

A arte cinematográfica tronou-se um saber excelente para a pesquisa, já que ela é antes ética e política do que estética. A metodologia, como será vista, construída para o trabalho de campo recorreu a concepções do processo de produção do cinema, trabalhando esse como meio, expondo a construção do dispositivo cinema. A liberdade dada aos participantes, um pré-requisito do próprio processo de pesquisa, permitiu que eles, atendendo a poucas exigências, tivessem o alvedrio de criar, retirando da metodologia um processo padrão, uma fórmula como a que Hollywood tem em seus filmes. Assim, o cinema foi compreendido em sua forma mais liberta de estruturas para que, em sala, os desejos e vontades dos participantes pudessem ser expressos.

⁴² *Jump-cut*, que se traduzido literalmente seria, pulo-corte, é uma técnica inventada por Godard em que a filmagem perde a continuidade, pois o desenvolvimento contínuo da ação que está em exibição é cortado para um momento posterior. Com se o ato e abaixar e pegar uma folha que está no chão, começasse com o personagem se abaixando e de repente se cortasse para ele já em pé com a folha na mão. Assim, não vemos o movimento “normal” da pessoa que se abaixa, pega a folha e se levanta, fazendo um corte (*cut*) com que a imagem pula (*jump*).

⁴³ Nome criado pelos franceses para designar um subgênero de filme policial de Hollywood, que teve seu esplendor entre os anos 1939 e 1950.

CAPÍTULO 03

MODOS DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: PROFANAR E EDUCAR

Todas as ideias, conceitos, sentimentos, emoções e indagações dos grupos foram expostas de modo muito peculiar e pessoal [...] ao pensar na pergunta: o que é arte? Esta foi a pergunta que norteou toda apresentação, onde não houve preocupação se as respostas estavam certas ou erradas. (A.S.; Diário da aula, dia 09 de fevereiro de 2017).

Buscando criar condições para que um outro *uso* dos processos educacionais fosse possível, ou seja, para que a profanação da educação pudesse acontecer, optou-se pela utilização de uma metodologia que permitisse ver as reações e as criações dos educandos como um processo de constituição de si exposto em seus diversos discursos permeados pelas suas experiências, a partir da noção de que só podemos *fazer experiências* e não mais *tê-las*. Para tal, era necessário traçar uma proposta metodológica mais livre, que proporcionasse uma abertura maior para que o experimentado em campo se expropriasse com honestidade na linguagem, constituindo-a como lugar intencional da verdade (AGAMBEN, 2005). Experiência, no entanto, está vinculada à imaginação e tem uma conexão intrínseca com o tempo. Isto é, era preciso que a metodologia permitisse uma relação diferente com o tempo da pesquisa: valorizando o átimo, não como ponto no tempo linear contínuo na construção de um progresso, mas procurando entender que o passado se presentifica sem ser prisão ou acúmulo de conhecimento, por isso o resgate de memórias desenvolvido (seja através das memórias dos educandos, seja através dos textos, seja através dos filmes, ou de outras formas de se entrar em contato com a memória de nossa sociedade); e explicitando e que do futuro não se deve esperar um modelo exato (o que, nesse ponto, parece ser um pressuposto de qualquer pesquisa, não esperar algo que já se sabe, ou que se deseja). Assim, era preciso que a pesquisa tenta-se construir situações em que pudessem florescer o tempo parado, um tempo vivido de forma suspensa, um tempo como história, o *cairós*, em um processo de trabalho “[...] que, a cada instante, é capaz de parar o tempo, pois conserva a lembrança de que a pátria originária do homem é o **prazer**” (idem, p. 126, grifo nosso). O prazer foi, então, uma preocupação fundamentalmente metodológica, sem ele não haveria possibilidade de que a pesquisa pudesse contemplar o que ela objetivava. Além disso, era de extrema importância que a imaginação dos

participantes fosse levada em conta como saber, entendida como ligada ao conhecimento e, até mais, como condição fundamental deste (idem). Demanda esta que, por sua vez, trazia a ideia de desejo como *pedra fundamental* para o processo de pesquisa:

Pois, segundo uma intuição já operante na psicologia clássica, e que será completamente desenvolvida pela cultura medieval, fantasia e desejo são estreitamente conexo. Aliás, o fantasma, que é a verdadeira origem do desejo [...], é também – como mediador entre homem e objeto – a condição da apropriabilidade do objeto do desejo, e logo, em última análise, de sua satisfação. (idem, p. 34-35, grifo do autor)

CRIANDO UMA METODOLOGIA – ENTRANDO NO CAMPO DA PESQUISA

Foi necessário, partindo de todos esses pressupostos, criar uma metodologia para realizar o campo da pesquisa, que se deu na forma de um curso de cinema realizado durante as férias de verão, ofertada na disciplina *Imagem e Educação*, da faculdade de educação da UNIRIO. A metodologia, ainda, prescindia de um processo que fugisse da exposição e se baseasse na autonomia dos educandos, criando espaços em que os participantes tivessem maior liberdade de construir suas ideias, trazendo suas opiniões, debatendo e vivenciando um processo criativo no qual a todos os saberes eram válidos.

Os trabalhos foram organizados através de dinâmicas em que se procurou a interação constante entre os educandos e a construção coletiva e individual dos saberes, nas quais os participantes, eles mesmos, coordenaram as atividades previamente programadas pelo pesquisador, dividindo distintas responsabilidades, como a organização da aula, a exposição dos saberes construídos, a avaliação do que foi realizado, dentre outras. Dessa forma, tanto o pesquisador pode dedicar maior tempo e esforço em observar os acontecimentos que se realizaram na interação entre os participantes no processo de construção dos saberes, como os estudantes puderam expressar seus pensamentos da forma mais livre possível, agir com enorme autonomia nos trabalhos realizados e vivenciar uma metodologia diferente:

As minhas emoções foram diversas, desde a apreensão, surpresa com uma experiência tão diferente do que a minha me proporcionou experimentar, até o desafio de superação individual e a felicidade por observar as pessoas também felizes com as suas participações no trabalho. (C.C. Caderno Pessoal, 07 de fevereiro de 2017)

Foram, para dar conta da proposta, criados três grandes grupos (GG) que, com diferentes funções, eram responsáveis, em parte, pelo desenvolvimento das tarefas: Produção,

Continuidade e Exibição. A cada semana, os integrantes dos grandes grupos se revezavam, assim, todos os educandos vivenciaram as tarefas de Produção, Continuidade e Produção.

Os nomes e as atribuições de cada grupo tiveram dois motivos, além do já citado: permitir o desenvolvimento de determinadas capacidades para a autonomia e a vivência, em algum nível, de atribuições de uma produção de cinema. O GG Produção teve como função organizar o desenvolvimento das oficinas, coordenando as atividades, cuidando para que o espaço físico e materiais fossem organizados. O GG Continuidade foi responsável pelo registro das atividades, realização de anotações durante elas, pela redação do trabalho final de cada atividade (quando pedido) e pelo texto resumitivo da aula (que era uma ata). O GG Exibição explanava eventuais informações relevantes para todos os grupos, lia o texto resumitivo do encontro anterior, apresentava os trabalhos escritos realizados nos Grupos de Trabalho e organizava a exibição de outros materiais produzidos nas atividades.

GRANDES GRUPOS	FUNÇÕES
PRODUÇÃO	Organização das atividades propostas, coordenando os Grupos de Trabalho durante as atividades, organização do espaço físico e materiais utilizados.
CONTINUIDADE	Registro do diário de classe (texto resumitivo do que foi a aula), das atividades dos GTs das discussões ocorridas nesse e do trabalho final do GT (quando pedido).
EXIBIÇÃO	Explicação de informações relevantes para todos os grupos (quando necessário), leitura da ata do encontro anterior, apresentação dos trabalhos escritos realizados nos Grupos de Trabalho e organização da exibição de outros materiais produzidos em atividades.

Os integrantes de cada grupo assumiam as responsabilidades nos trabalhos que realizavam durante as aulas. Quase todas as tarefas diárias eram realizadas em grupos de trabalhos (GTs), nos quais membros dos três GG se misturavam, mantendo suas responsabilidades. Assim sendo, nos grupos de trabalho, os responsáveis por coordenarem as discussões eram os provenientes do GG Produção; os responsáveis por relatarem as discussões e escreverem os textos pedidos eram provenientes do GG Continuidade; os responsáveis por apresentarem os trabalhos realizados eram oriundos do GG Exibição. Um participante, por aula, desse último grupo, tinha como função registrar os acontecimentos do dia, como uma ATA resumitiva, que era lida no encontro seguinte por algum integrante do GG de Exibição. Dessa forma, em cada encontro havia a lembrança do dia anterior de atividade.

O objetivo destes GG era, como foi dito acima, que o pesquisador pudesse ter maior liberdade de observação, mas que, também, durante o curso, os educandos trabalhassem alguns dos importantes aspectos necessários na produção de conhecimento: organização, interpretação e se expressar no grupo. Como será visto mais à frente, muitos dos educandos presentes tinham dificuldades em um ou em mais aspectos, mas precisaram enfrentar sem constrangimento seus medos e dificuldades para participar das atividades.

Os grupos de trabalhos (GTs) tinham sempre como tarefa primeira o pensar o que pensavam sobre determinado assunto, isto é, cada indivíduo precisava explicar para seus colegas de grupo o que pensava ou entendia sobre o tema da atividade, por exemplo, “o que é cinema?”, de forma a trazer refletidas suas histórias pessoais. Depois, eram confrontados com diferentes perspectivas de múltiplos autores sobre o tema, a partir de leituras realizadas no próprio dia. Por fim, deveriam dar uma resposta sobre o assunto, não uma resposta correta, pois como explicado a eles, constantemente, não há resposta correta, mas responder às questões propostas, sempre, trazendo os seus saberes individuais e coletivos para dialogar com os saberes trazidos por cada autor. Geralmente, essas questões levavam em conta a ideia de transformação do conhecimento prévio, por isso elas costumavam voltar à pergunta inicial, mas agora pedindo-se para que levassem em conta tudo o que discutiram e leram, por exemplo, “o que vocês entendem por cinema depois de discutir, de ler os textos e debatê-los em grupo?”. Essa forma de atividade gerou um vasto material para análise, na maior parte escrito (houve trabalhos em vídeo e em desenho livre), que proporcionou conhecer o que pensavam antes dos encontros e o que passaram a pensar depois.

Procurou-se não constranger os participantes da pesquisa em seus conhecimentos prévios e nem nos conhecimentos que passavam a construir para si e como grupo, já que tudo o que eles viveram nos GTs foi aceito como saber válido. Isso não quer dizer que não houve questionamento sobre a validade de determinado saber ou de determinadas posturas, já que, como pesquisador, era importante fazê-los refletir sobre suas próprias colocações.

Outro pilar de produção de conhecimento foi o Caderno Pessoal. A cada dia, o participante deveria escrever um relato que, de forma geral, englobava os conhecimentos trabalhados no dia e anotar como cada um havia se sentido durante o desenvolvimento da aula. Para tanto, no segundo encontro, todos ganharam um caderno. Em cada encontro, eram passadas pelo pesquisador diferentes diretrizes sobre o que e como escrever no caderno. As diretrizes buscavam unir a forma do que seria escrito e uma reflexão sobre o vivido em sala, aos saberes trabalhados. Além disso, eles tinham a liberdade de escrever sobre mais o que quisessem ou fazer qualquer outra intervenção no caderno, como fizeram alguns educandos.

No Caderno Pessoal eles responderam, no segundo dia e no último, a um questionário aberto (em anexo). O objetivo do primeiro era coletar informações específicas sobre a história dos participantes e suas expectativas sobre o que viveriam durante o campo, que pudessem ser, até certo ponto, comparadas com as coletadas no segundo questionário que se daria após três semanas do campo.

A última tarefa da turma foi a produção de um curta-metragem, o que durou três dias. Serviu não apenas como trabalho final de curso, mas, principalmente, como forma de saber (através de relato pessoal, relato das discussões do grupo e da análise dos vídeos) a relação que eles tiveram com o “fazer cinema”. Somados a essa vivência final, os materiais produzidos em grupo e o Caderno Pessoal, permitem uma análise da relação que os indivíduos pesquisados tinham e construíram com os saberes trabalhados, tanto no coletivo quanto no individual. Entende-se assim o conhecimento como um processo coletivo, mas de assunção individual, ao mesmo tempo em que a ideia de profanação, que é base fundamental da pesquisa, permeia toda análise, já que o uso comum não é somente de um indivíduo, mas de todos, ao mesmo tempo que no todo encontra-se o indivíduo.

Foram três semanas de pesquisa, com encontros todos os dias úteis da semana (exceto a sexta-feira da última semana), com a duração de três horas por encontro. Sendo assim, a inserção em campo durou quatorze dias e contabilizou quarenta e duas horas reais. Os pesquisados que se escreveram foram avisados via internet, principalmente pela rede social *Facebook*, que o curso seria campo de pesquisa e que o foco seria o cinema. Houve mais de sessenta pessoas inscritas inicialmente, sendo que no primeiro dia foram cinquenta e quatro, na

primeira semana quatro desistiram, permanecendo cinquenta educandos, ao final. Importante destacar que sete não quiseram participar da pesquisa, mas continuaram no curso, resultando em um total de quarenta e três indivíduos participantes da pesquisa.

IMPRESSÕES DO PESQUISADOR SOBRE OS ENCONTROS

Inicialmente, os educandos ficaram muito interessados na ideia de participarem de uma metodologia educacional que saísse do tradicional e “compraram a ideia”. O que foi extremamente positivo para o andamento da pesquisa, já que esperávamos em torno de trinta inscritos e tivemos cinquenta e quatro, criando algumas dificuldades e o medo de nada dar certo. As atividades, por exemplo, que foram previamente pensadas como um todo, sempre tendo dois momentos de produção em GTs, precisaram ser reformuladas para só conter um momento de trabalho em grupo e, muitas vezes, as apresentações das produções precisaram ser adiadas para o dia seguinte.

Já na primeira semana ficou claro, e foi exposto por alguns educandos, que a forma ~~que~~ como as atividades ocorriam, sempre querendo saber o que eles pensavam e aceitando a opinião deles, era muito proveitosa e incentivadora do processo. Eles, assim, descobriram que podiam dialogar honestamente com os professores (o pesquisador e a professora orientadora da presente dissertação), reivindicando o que pensavam, pois eram realmente ouvidos:

Recriamos, experimentamos, nos divertimos e aprendemos!! Além disso, a troca, os debates trouxeram lembranças, uniram culturas. O cinema trouxe muitos gostos comuns, como também uma diversidade de vivências. (H. B., relato no Caderno Pessoal, dia 07 de fevereiro de 2017)

Sim, durante a aula modifiquei o meu estado, pois esta disciplina me faz realmente e incrivelmente bem, amo coisas criativas! E aí está o porquê, poder dizer coisas sem medo de errar [...] Sendo assim me sinto me suficientemente bem ao final da aula. (P. S., relato no Caderno Pessoal, dia 09 de fevereiro de 2017)

[...] cheguei cansada do trabalho, mas como a aula é muito legal, logo você se interessa sobre o tema e participa. [...] Saio hoje da aula mais calma do que ontem e com mais prazer de ter participado. (M.S., relato no Caderno Pessoal, dia 09 de fevereiro de 2017)

Durante todo o curso, uma característica foi marcante, o sorriso, a felicidade no fazer das atividades, algo relatado, inclusive, por diversos indivíduos nos cadernos pessoais: “Mas toda a turma se divertiu muito fazendo e assistindo a produção dos outros grupos” (C.H., relato no Caderno Pessoal, dia 07 de fevereiro de 2017); outra participante faz um comentário muito interessante, ao explicar que no seu GT ela precisou assumir a função que os outros

participantes pareciam não estar interessados em realizar_ “Não me importo de fazer, mas, para mim, essa aula é um grande jogo, então a gente tem que entrar nas personagens” (M.S., relato no Caderno Pessoal, dia 08 de fevereiro de 2017). Felicidade parece ser algo essencial, não só para a educação, mas para a pesquisa em si, já que Agamben fala da brincadeira e do jogo como a forma mais comum de profanação⁴⁴, atividades em que se divertir é fundamental. As impressões iniciais pareciam apontar para um processo profanatório em uma relação de experimentação, que parecia estar fugindo do cartesianismo.

A escuta que os educandos perceberam ter levou-os a reclamar quando se sentiam desrespeitados na aula pelos educadores ou quando não concordavam com alguma situação. Essa liberdade permitiu debates interessantes, inclusive, na segunda semana dos encontros, a proposta precisou ser modificada, pois durante uma hora foi preciso ouvir e dialogar com os educandos para responder a seus anseios e repensar o nosso fazer como professores. Durante esse momento, foi curioso e esclarecedor perceber como aqueles educandos estavam acostumados a serem tratados pelos professores, quando um deles fez uma reclamação muito pertinente sobre a nossa conduta e respondemos prontamente: “desculpas, realmente erramos”. A reação imediata da turma foram risos e exclamações de surpresa, como se nós nunca fossemos assumir que erramos. Uma aluna levantou um momento em que se sentiu oprimida por ter que apresentar uma tarefa sozinha, devido ao atraso do restante do seu grupo. Respondida respeitosamente, não concordou com os educadores, mas os ouviu falarem sobre a ideia freiriana de que existem certos pontos que os professores podem negociar com os educandos e existem outros que não podem, mas devem explicar o porquê. Sobre a mesma questão uma outra participante opinou, concordando com a outra, mas quando explicamos que já havia um acordo com toda a turma sobre o início e o término da aula e os educandos atrasados estavam descumprindo um acordo, ela mudou de opinião. Após o encontro, a aluna que reclamou veio confidenciar que já tivera vontade de falar o que falou para outros professores, mas nunca tivera a coragem e que só conseguiu por sentir que nós realmente os respeitávamos. Ela ficou muito preocupada com a possibilidade de ter nos deixados chateados, fala a qual prontamente respondi que dizendo que ela não deixaria a gente chateado pelos sentimentos dela e que fizera muito bem em ter exposto o que sentia, mesmo que não concordássemos no final.

⁴⁴ A passagem do sagrado ao profano pode acontecer também por meio de um uso (ou melhor, de um reuso) totalmente incongruente do sagrado. Trata-se do jogo. [...] Isso significa que o jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado, mas sem a abolir simplesmente. O uso a que o sagrado é devolvido é um uso especial, que não coincide com o consumo utilitarista. Assim, a "profanação" do jogo não tem a ver apenas com a esfera religiosa. [...] Da mesma forma que a religião não mais observada, mas jogada, abre a porta para o uso, assim também as potências da economia, do direito e da política, desativadas em jogo, tornam-se a porta de uma nova felicidade. [AGAMBEN, 2007, p.59-60]

Não é possível imaginar que em um ambiente assim os trabalhos sejam feitos de qualquer forma, realmente a maioria deles não o foram. Era visível o empenho dos educandos em fazer o que melhor pudessem. Talvez seja importante deixar claro que eles tiveram dez tarefas em GTs, ou seja, dez trabalhos que seriam avaliados pela professora regente da turma, que somados valiam só 2,5. Sendo assim, cada um dos trabalhos valia menos que meio ponto, 0,25, e mesmo assim eles se empenharam. A relação trabalho pontuação só foi evocada em brincadeiras, como piadas, e em nenhum outro momento mais ela foi citada ou discutida. Será que a forma de brincar com o que seria a pontuação do trabalho foram maneiras de desarmar esse dispositivo pedagógico? É possível entender de forma clara que o utilitarismo de realizar um trabalho porque ele vale nota foi deixado em grande parte de lado e que, por isso, a construção do conhecimento foi o maior foco dos educandos. Não se quer dizer que não houve em determinadas tarefas e em determinados momentos esse pensamento como predominante, que esse lado não estivesse presente de alguma forma nas próprias atividades, já que ele é uma característica, um dispositivo, real do currículo educacional da universidade em questão. O que se está supondo é que essa característica se tornou menor que a produção do conhecimento na maior parte do tempo e, assim, de alguma forma nesses momentos o dispositivo foi desarmado.

No último dia de aula, nas despedidas, diversos educandos vieram elogiar o trabalho e falar que sentiam ter aprendido muito e/ou que estavam usando o saber trabalhado em sala de aula em outros lugares, muitos vieram agradecer a oportunidade que tiveram e, diante do professor que não deixava ninguém ir embora sem um abraço, a maioria veio abraçar com vontade ou exigir seu abraço. No final, muitos relatos ao responderem o questionário do último dia deixaram dizeres como:

Vocês estão de parabéns. Excelente proposta, ótima forma de estimular a nossa criatividade. Foi prazeroso participar desta disciplina, algo inovador e atrativo. (L.R., relato no Caderno Pessoal, dia 23 de fevereiro de 2017)

Poxa! Agora vocês me emocionaram! Tô super cansada, mas já estou com saudades... Que bom seria se fosse sempre assim... Não me canso de falar achei INCRÍVEL esta oportunidade! (C.F., relato no Caderno Pessoal, dia 23 de fevereiro de 2017)

Foi uma experiência incrível, apesar de cansativa, mas mesmo assim tirei o máximo proveito da metodologia que foi fantástica e perfeita. Me envolvi, me emocionei, me liberei, me estressei, mas são com uma vasta bagagem informativa e formativa, valorizando ainda mais o trabalho qualitativo. (A.S., relato no Caderno Pessoal, dia 23 de fevereiro de 2017)

OS ENCONTROS, OS SEUS PORQUÊS E ALGUNS COMENTÁRIOS

AULA/DATA	TEMA E CONTEÚDO
1º/6.02	Apresentação, termo de compromisso, dinâmica de funcionamento, atividades de vídeo (memória e cinema).
2 º/7.02	O que é cinema: Memória e Cinema, <i>Suecada</i>
3 º/8.02	(In)definindo cinema: o que é o cinema?
4 º/9.02	O que é Arte?: O que é arte para o grupo, exibição de trecho do filme <i>Sorriso de Monalisa</i> .
5 º/10.02	O que é Arte 2?: Exibição e debate em relação ao curta <i>Je vous Salut Saravejo</i> , de Godard, leitura de textos sobre arte e construção de um novo conceito sobre o que seria arte para o grupo.
6 º/13.02	O que é a montagem: Dinâmica de montagem, diferentes montagens,
7 º/14.02	O que é a fotografia?: enquadramento, o que é a fotografia para a turma
8 º/15.02	O que é o plano ⁴⁵ ?: os diferentes planos no cinema
9 º/16.02	
10 º/17.02	O que é o Roteiro?: comparação entre uma cena no roteiro e depois de filmada, adaptando um texto literário para um roteiro.
11 º/20.02	Início do processo de filmagem do curta final: escolha do tema (obras de artes vivas), produção do roteiro.
12 º/21.02	Finalização do Roteiro e Pré-produção do filme
13 º/22.02	Produção
23.02	Exibição dos curtas e atividade de finalização das aulas.

Pensamos as aulas divididas em três semanas, a primeira norteadas pelas questões “o que é o cinema” e “o que é arte”, de forma a buscar a visão de cada educando e da turma sobre os temas através de reflexões as mais profundas possíveis; a segunda semana, teve cada dia destinado a algum aspecto da linguagem cinematográfica, foram elencados a montagem, o roteiro, a fotografia, a noção de plano e a produção; a última semana, foi destinada à produção de um curta-metragem, de forma que, em cada dia, eles desenvolvessem etapas do processo, sendo o penúltimo destinado à filmagem, ficando a edição para casa (única tarefa que eles tiveram para casa durante todo o curso).

⁴⁵ Plano: a imagem entre dois cortes.

Organizamos dessa forma, para que os educandos/indivíduos pesquisados pudessem, primeiramente, construir conceitos mais reflexivos sobre a relação cinema, sociedade e eles próprios. Nessa primeira etapa, eles produziram vídeos em que se pode observar o que trazem da linguagem cinematográfica e de suas relações pessoais e coletivas com o cinema. Além disso, as tarefas escritas, como já dito, procuraram a opinião embasada deles, o que foi complementado pelas atas, produzidas pelos mesmos, das discussões realizadas até à chegada dos textos finais. A segunda semana, destinada à linguagem cinematográfica, serviu para construir com eles saberes para a filmagem do trabalho final, ao mesmo tempo em que se desvendava o cinema como linguagem e possibilitava uma análise dos vídeos produzidos pelos mesmos, de forma a se observar como, agora, eles lidavam com o uso dos recursos cinematográficos, servindo como validação da relação ensino-aprendizagem e fornecendo subsídios para uma possível profanação do cinema. Já a última semana propiciou aos participantes que vivessem o ato de produzir um filme com tempo limitado e de baixo orçamento, o que traz a experiência do fazer cinema para a reflexão deles e questões sobre a relação profanação-método formal de produção, permitindo a realização de um material muito importante para a pesquisa.

O primeiro encontro foi destinado à apresentação da pesquisa, à assinatura dos termos de compromisso, à apresentação da dinâmica metodológica e da ementa. Os GG iniciais foram formados e a atividade proposta foi chamada de “memória do cinema”. Os educandos, em grupos, contaram suas principais memórias com o cinema, o que deveria incluir os filmes que mais gostavam e uma cena que os marcou ou uma que eles gostariam que fosse diferente, em algum filme. O objetivo dessa primeira atividade era trazer deles e fazê-los refletirem sobre as suas vivências cinematográficas; que pensassem sobre suas histórias e a significância do cinema nelas, produzindo também material inicial para a pesquisa, um material calcado na memória deles, nas narrativas pessoais.

C.L. tem como principal memória do cinema, o fato de o atual esposo, na época namorado, ter ido ao cinema pela primeira vez na vida com ela. [...] Y.R.Q. tem como memória principal, o dia que a família assistia um filme e ocorreu um assalto. (Relato de Atividade, grupo 01, dia 06 de fevereiro de 2017).

C.H.: Foi os 10 mandamentos, mas não me impactou em nada, a não ser o fato de ser a 1º vez que fui ao cinema. O que marcou foi o segundo, “os Embalos de Sábado a Noite”, foi minha alforria, 1º passo para liberdade, foi a primeira vez que eu saí sozinha. (Relato de Atividade, grupo 06, dia 06 de fevereiro de 2017).

No dia seguinte, os educandos viram um trecho do filme *Rebobine, por favor* (Michel Gondry, 2008) em que o termo *suecada*⁴⁶ foi apresentado. Eles, então, tiveram como tarefa, no mesmo grupo da aula anterior, realizar uma *suecada* de até um minuto. Isto é, eles tiveram que regravar, produzindo um curta de até um minuto, uma das cenas elencadas por eles na aula anterior como marcante ou que gostariam de ter visto (os vídeos foram exibidos para a turma, como ocorreu com **todas** as produções realizadas em grupos). Assim, complementando a atividade do dia anterior, buscou-se trazer o distante para perto, isto é, as produções cinematográficas para o fazer dos próprios educandos, a partir das próprias memórias deles e seus laços afetivos, visando tanto permitir uma reflexão sobre a distância do fazer cinema com relação a eles, como ~~para~~ produzir material que pudesse ser estudado visando o objetivo da pesquisa. O que é uma indagação do pesquisador, seria o ato de *suecar* uma forma de profanação do cinema? Em vista que, muitas vezes, essas produções têm a diversão e o humor como base de criação, assemelhando-se muito com uma brincadeira, parece que sim, que *suecar* teria algo de profano.

Para finalizar o dia, o segundo encontro, foi entregue a cada um seu Caderno Pessoal com um questionário, que englobava tanto questões relativas a cinema quanto às expectativas dele, em relação ao curso. Além disso, no caderno, eles deveriam relatar o que acreditavam ter aprendido na aula, comparando o que imaginavam como sendo o cinema antes da aula e a visão que tiveram depois dela, e apontarem suas emoções e sensações durante os trabalhos (o que mais gostaram, o que não gostaram, como se sentiram realizando as atividades, e mais o que quisessem). Mais de um educando escreveu em seu Caderno Pessoal sobre a mudança de percepção que tiveram com relação ao cinema “ser algo distante”, dando pistas que apontam para a questão colocada no parágrafo anterior:

A aula de hoje foi extremamente interessante [...] Foi incrível ver nossos amigos fazendo vídeo, fazendo cinema. A gente acha que fazer filme está longe da gente, mas podemos fazer cinema com nossos celulares (M. S. Caderno Pessoal, 07 de fevereiro de 2017)

O Cinema está mais próximo da gente do que imaginava. Aprendi que cinema não se trata apenas de uma mega produção exibida em uma telona. Nós fizemos cinema hoje. (A.C.M., relato no Caderno Pessoal, dia 07 de fevereiro de 2017)

⁴⁶ A *suecada* pega os melhores e piores filmes saídos de Hollywood nos últimos 30 anos e os combina com a genialidade e engenhosidade de seus maiores fãs. Com ênfase na comédia e com o comprometimento de serem filmes de baixo custo, a *suecada* representa o auge da produção cinematográfica inovadora. (Tradução livre de: *Sweding takes the best and worst movies to come out of Hollywood in the past 30 years, and combines them with the genius and ingenuity of their greatest fans. With an emphasis on comedy and a commitment to low-cost production, sweded represents the very pinnacle of fresh-faced film making*). (<http://swededcinema.com/>)

Inicialmente quando pensava cinema à minha mente vinha espaço físico, filmes com alta tecnologia, um mega elenco entre outras coisas grandiosas. Mas hoje aprendi que cinema é muito mais amplo e vai além da definição que eu tinha. Cinema pode ser simples, com recursos limitados. (A.S., relato no Caderno Pessoal, dia 07 de fevereiro de 2017)

No terceiro dia, a atividade proposta era realizar um debate no qual os educandos deveriam definir o que era cinema para eles, depois confrontar com visões de cineastas e pensadores e chegar a uma definição a ser apresentada como um desenho. O relato pessoal do dia foi: imagine que a aula de hoje foi um filme e você acabou de sair do cinema. Relate no seu diário de bordo a experiência: pense no que você viu, ouviu, sentiu, como foi a história desse filme, qual era seu gênero, etc. Por fim, qual foi o plano que mais chamou atenção a você durante todo o filme?

Pensar o significado do cinema se tornou a base fundamental do trabalho inicial, primeiramente, com a relação às memórias, depois com relação à distância entre as grandes produções e o fazer deles próprios e, por fim, o que eles, debatendo com pensadores e realizadores de cinema, através de textos, pensavam ser o cinema.

Os dois dias seguintes, o quarto e o quinto, foram dedicados a refletir o que seria arte. Novamente os estudos se centraram nos educandos, a partir da visão deles. A atividade realizada no terceiro dia foi uma análise em grupos de trabalho de diferentes obras: pinturas, esculturas e grafites. A tarefa era debater e analisar quais obras apresentadas eram obras de arte e quais não eram e produzir um texto justificando a opinião deles. Depois, os integrantes apresentaram o que fizeram e foi exibido trecho de *O Sorriso de Monalisa* (Newell, Mike. 2003), filme no qual a personagem professora questiona os alunos sobre o que seria arte. Passado na década de sessenta, o filme serviu como provocação para a relação Arte e História, principalmente porque, tanto a obra de Soutine, a Carça (s/d), como um desenho de criança, estavam presentes no trecho do filme e estavam entre as imagens da atividade (obviamente o desenho de criança, no filme, não era o mesmo da atividade). Um debate foi realizado, de modo que os educandos foram provocados por mim, em cima do que haviam afirmado sobre o que seria arte. Questionamentos que não afirmavam uma veracidade ou negavam o que eles haviam dito, mas colocava em questão as certezas que haviam trazido das discussões em grupos. Por fim, eles fizeram um relato no Caderno Pessoal contando a experiência do dia, imaginando que eles mesmos eram uma obra de arte construída em qualquer meio, como pintura, fotografia e escultura, por exemplo.

O quinto dia foi iniciado com a exibição do curta-metragem *Je Vous Salut, Saravejo*, em que Godard define o que é arte na sua concepção. O filme serviu como mais um

questionamento e uma provocação, sendo realizada uma análise com a turma. Depois, os grupos, os mesmos da aula anterior, leram quatro textos sobre “o belo nas artes”, dois de antes do surgimento da noção de estética, um da época desse surgimento e um do século XIX. Eles deveriam confrontar o que leram com as noções que construíram na aula anterior. As diretrizes da atividade pediam um novo texto sobre o que seria arte, agora dialogando com os quatro textos trazidos e que se atentasse para alguns pontos específicos. Esses pontos tinham a ver com onde os autores do texto diziam estar o belo e o que seria o belo para cada um deles; levavam em conta, também, o século de produção do texto e seus fatores históricos.

As duas aulas sobre arte permitiram que os educandos pensassem a relação arte, sociedade e História, e pudessem refletir sobre a posição deles em relação ao que percebiam como arte. A preocupação foi sempre a ideia de que mais importante que levantar os conceitos específicos (como, por exemplo, o significado de estética por parte de Agamben), era trabalhar conhecimentos que permitissem a elucubração por parte dos educandos/sujeitos pesquisados das visões deles, de forma que não só repetissem saberes previamente apresentados (o que é pesquisar). Para o presente trabalho, essas reflexões foram fundamentais, elas permitiram entender o quanto eles modificaram suas visões iniciais, apresentadas na terceira aula, e se eles relacionam o momento Histórico com o que se entende como o belo na arte.

A semana seguinte, em que se propunha construir conceitos ligados à linguagem cinematográfica, começou trabalhando a ideia de montagem. Foi dada uma história em quadrinho fora da ordem, para que em grupos, quatorze no total, fosse remontada como eles achassem mais lógico, para contar uma história linear. Após todos montarem e os integrantes dos grupos circularem para ver as montagens dos demais, foi apresentada a versão original e discutido o conceito de lógica, ritmo e intensidade, e reiterado que nenhuma das montagens estava errada do ponto de vista lógico, todos os filmes contaram uma história. Após essa vivência foi apresentada e debatida a montagem de trechos de quatro filmes, na seguinte ordem: o vídeo do *Efeito Kuleshov*⁴⁷; *O Grande Assalto de Trem* de Griffith (1903), para discutir a montagem clássica do cinema hollywoodiano; *O Encouraçado Potenkin* (Eisenstein 1925), para se pensar a concepção de Eisenstein dos choques entre os planos e a montagem rítmica; *Os Brutos Também Amam* de George Stevens (1953), apresentando a noção de *raccord*⁴⁸, ao

⁴⁷ Lev Kuleshov (1899-1970) realizou uma montagem em que aparecia um rosto sem expressões definidas de um ator, logo após um prato de sopa, voltava-se para a mesma imagem do ator, para logo depois entrar a imagem de uma criança em um caixão e, por fim, a imagem do ator voltava e depois dela a imagem de uma mulher aparecia. Kuleshov demonstrou que as pessoas faziam associações entre as imagens e acreditavam que o ator estava reagindo a cada imagem que o precedia, demonstrando, por isso, diferentes emoções.

⁴⁸ *Raccord*, palavra francesa que traduzimos como conexão. No cinema, o termo é usado na montagem com relação a manutenção da continuidade entre as ações e os diferentes ângulos em que a cena foi filmada.

analisarmos o *racord* do olhar; e por fim, quebrando as convenções e denunciando-as, *Acossado* de Godard (1960) e seus *jumps-cut* e diálogos aparentemente sem sentido. Por fim, pediu-se aos educandos, que relatassem em seus cadernos pessoais como foi a aula do dia para eles, como se tivessem montando a aula em um filme e justificassem, depois, essa montagem.

A opção por começar com uma das últimas partes da realização cinematográfica, a montagem, foi concebida para permitir uma construção do que seria pensar todo o processo de realização, já imaginando seu final. Isto é, na montagem todos os elementos se encontram: a imagem, o som e o roteiro.

A aula seguinte, foi sobre a menor unidade do cinema e, de muitas formas, da onde ele deriva: o debate foi sobre a fotografia, o que seria uma fotografia e aspectos da composição fotográfica. Foi uma das poucas aulas a recorrerem a uma parte expositiva maior, pois ela começou com a apresentação de slides sobre enquadramento, mas sempre a partir do questionamento do que seria o enquadrar e como funcionam suas regras estabelecidas (importante frisar que foi dito a eles, mais de uma vez, que as regras não são leis. Isto é, elas existem dentro de determinado padrão estético, mas podem ser quebradas). Depois em GTs os educandos discutiram entre si o que entendiam como sendo uma fotografia, para dialogarem com a concepção de pensadores e fotógrafos, assim como com fotografias. Além de escreverem o que pensaram, a tarefa final do debate era a produção de uma fotografia que debatesse o conceito construído pelos grupos. Para o caderno pessoal, foi pedido para imaginar uma foto que representasse, para cada um, a aula do dia e suas aprendizagens pessoais. Descrevendo a foto: é a cores ou preta e branca? É mais escura, mais clara, ou mais equilibrada no contraste? Se é colorida, ela é muito colorida, a cor é esmaecida ou natural? O que ela mostra? O cenário como é, dá para perceber a textura do que aparece, ou está tudo meio difuso? Parece estar acontecendo alguma ação na foto? Se sim, qual? E mais o que queira “enquadrar”:

Foto a cores, bem clara, natural. Mostra pessoas fotografando os momentos de distintas pessoas. Uma modelo sendo fotografada. (D.C. Caderno Pessoal, dia 16 de fevereiro de 2017)

Se a aula de hoje fosse uma fotografia, ela seria muito colorida, mas as cores não seriam perfeitas, lineares, pois quando começo a estudar algo, a aprender, não consigo ser linear. (P.G., Caderno Pessoal, dia 16 de fevereiro de 2017)

A oitava aula, discutiu o conceito de plano, começando a partir das fotos feitas pelos educandos na aula passada e, depois, apresentando diferentes planos através de imagens e trechos de filmes. A seguir, foi pedido que em GTs os educandos produzissem um curta de até um minuto, em três planos diferentes, sobre o que eles quisessem. Foi interessante notar, que

todos os filmes tiveram uma história clara e linear. Por fim, nos cadernos pessoais, os educandos tiveram que descrever a aula em cinco planos, da forma e na sequência que quisessem, inclusive repetindo planos.

A aula seguinte, não aconteceu conforme fora planejada. Depois da recapitulação do encontro do dia anterior, os educandos questionaram alguns acontecimentos que provocaram incômodo, seja coletivamente ou individualmente. Ouvimos e debatemos ponto por ponto, admitindo erros e cobrando também os erros dos educandos. A conversa durou cerca de uma hora e foi considerada, em relatos pessoais no caderno, desnecessária por alguns e boa por outros, um trecho dela foi citado no começo deste capítulo. Após o debate, foram, em vista do tempo disponível, apresentados trechos de alguns filmes⁴⁹. Para cada filme, foi pedido atenção para alguns aspectos: no *Suspeita*, a relação do olhar como condutor da história; em *O Iluminado*, a utilização do plano sequência e a relação espacial; no filme seguinte, assim como em *Apocalypse Now*, debateu-se a montagem de algumas cenas e a utilização da música e sons ambientes; no filme *Os Incompreendidos*, foi analisado o famoso *travelling* final; em *Diários do Céu*, foi pedido tanto a contagem de planos para montar a cena do ataque das pragas como a relação plano geral, ou aberto, com plano detalhe, que a cena apresenta, de forma a discutir-se os sentidos que cada plano traz em confronto com outro plano.

A última aula da semana, foi sobre Roteiro (começamos com o final da produção cinematográfica, a pós-produção através da montagem, e acabamos com o início, a pré-produção com o roteiro), sendo dividida em duas partes: leitura de um trecho do roteiro de *Cidade de Deus* (Meireles, 2002), o debate de como o roteiro estava escrito, suas características, e a exibição da cena lida já no filme, de forma que foram trabalhadas as diferenças e igualdades entre o que estava no roteiro e na obra final; a segunda parte, foi a realização de uma adaptação, de um trecho do livro *Madame de Bovary* (Fleuber, 2000), para roteiro. A ideia inicial era a realização dessas atividades na aula anterior e a filmagem nessa última aula, de forma que pudessemos comparar as filmagens realizadas com três adaptações do mesmo livro (devido à discussão ocorrida na aula anterior essa atividade não aconteceu). O que seria muito interessante, já que a comparação entre o fazer deles com as obras consagradas e com produções de grande nível financeiro, poderia suscitar maior informação sobre a visão deles da diferença entre as produções deles próprios e a produção de diretores consagrados.

⁴⁹ *Suspeita* (HITCHCOCK, 1941), *O Iluminado* (KUBRIK, 1980), *2001 Uma odisseia no espaço* (KUBRIK, 1968), *Apocalypse Now* (COPPOLA, 1979) *Barry Lindon* (KUBRIK, 1975), *Os Incompreendidos* (TRUFFAUT, 1959) e *Cinzas no Paraíso* (MALICK, 1978).

A terceira semana, a semana final, foi dedicada à construção do curta-metragem que seria o trabalho final do curso. O trabalho teve como base a atividade *Quadros Vivos* (GAIO, 2014): os educandos tiveram que escolher, em GTs, um dos quadros de pintores brasileiros trazidos pelo pesquisador, como Almeida Junior, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Cândido Portinari, Carybé, Heitor dos Prazeres, Pedro Américo e Tarsila do Amaral; e realizar um filme de, no mínimo, um minuto e de até cinco minutos, no máximo, em que o plano final fosse a imagem do quadro. Assim sendo, eles poderiam criar uma história ou até nem uma história, pois tinham total liberdade dentro do limite de tempo e da necessidade de o plano final ser a composição do quadro, que justificasse a situação retratada na pintura. Essa atividade foi escolhida por alguns motivos. O primeiro, era a necessidade de se ter um parâmetro em comum a todos os grupos; o segundo, era que, ela suprimindo a primeira demanda, trazia a arte antes do cinema para dentro do cinema, unindo de forma muito forte dois pilares da pesquisa, cinema e arte à realização deles e, assim, permitindo que os diversos conceitos trabalhados durante o campo pudessem ser sincretizados na atividade:

Primeiro gostaria, também, de ressaltar que eu achei incrível a escolha dos temas dos curtas serem baseadas em obras de arte. Foi uma ligação com a construção que fizemos sobre o que é arte com tudo que fomos aprendendo e construindo sobre cinema. (P.O., Relato pessoal, 20 de fevereiro de 2017)

Por outro lado, a ideia de que as obras de arte pictóricas são um momento recortado de um gesto, proposto por Agamben (2015b), é trazida também para o trabalho, já que seriam mostrados os gestos que chegaram ao fragmento pintado. Por fim, a atividade ainda portava um elemento muito importante, a capacidade de propiciar que os próprios indivíduos pesquisados se fundissem com a relação arte-cinema de forma mais contundente:

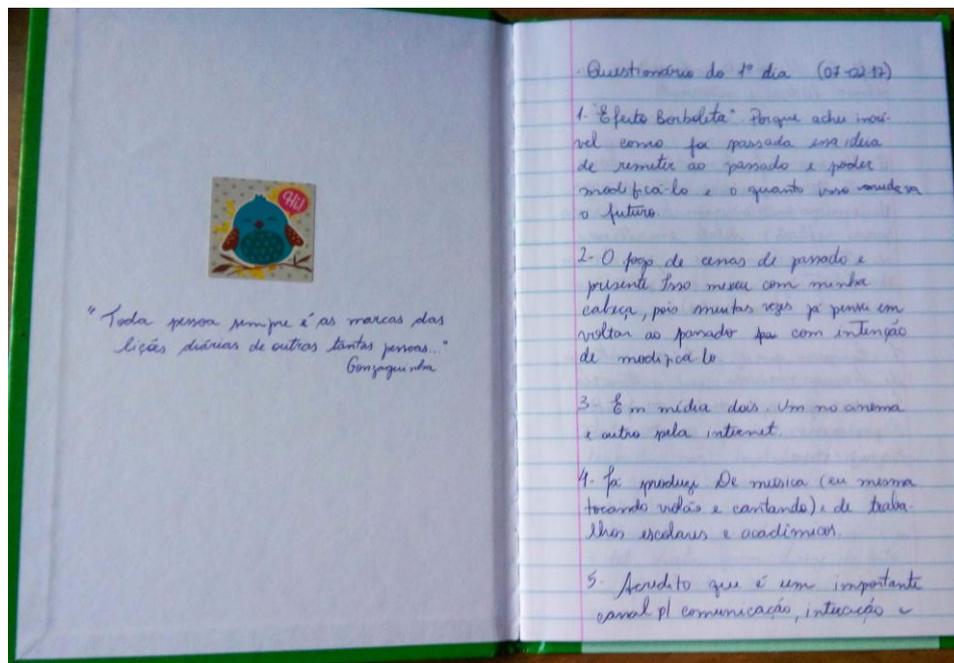
As interpretações feitas por eles a partir daquelas obras nos exigem um olhar cuidadoso no que se refere ao seu universo simbólico. Nos apropriamos das obras que, ao mesmo tempo, também se apropriou de nós. Ao emprestarmos nossos corpos, não é apenas a fisicalidade que nos é levada, mas, ainda, nossas subjetividades. (GAIO, 2014, p.91)

O primeiro dia da semana, foi dedicado à produção do roteiro. O segundo, à finalização do mesmo e a pré-produção do filme, com *decupagem* em planos e *decupagem* técnica. No terceiro dia, aconteceram as filmagens e no quarto dia, último de aula, foram realizadas as exposições dos curtas com comentários dos professores e educandos e o relato pessoal no caderno, que aconteceu nos outros dias, também, com tema livre. A última tarefa proposta foi a de responder a um questionário aberto, que focava na experiência que eles tiveram durante

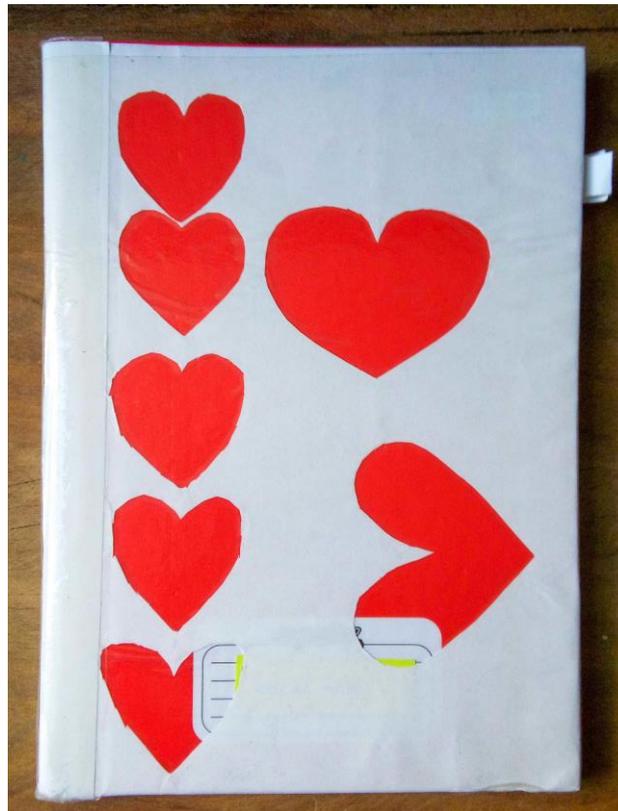
todo o curso e voltava às questões do primeiro questionário, buscando a construção de indícios que poderiam servir para observar as mudanças que eles nas questões perguntadas.



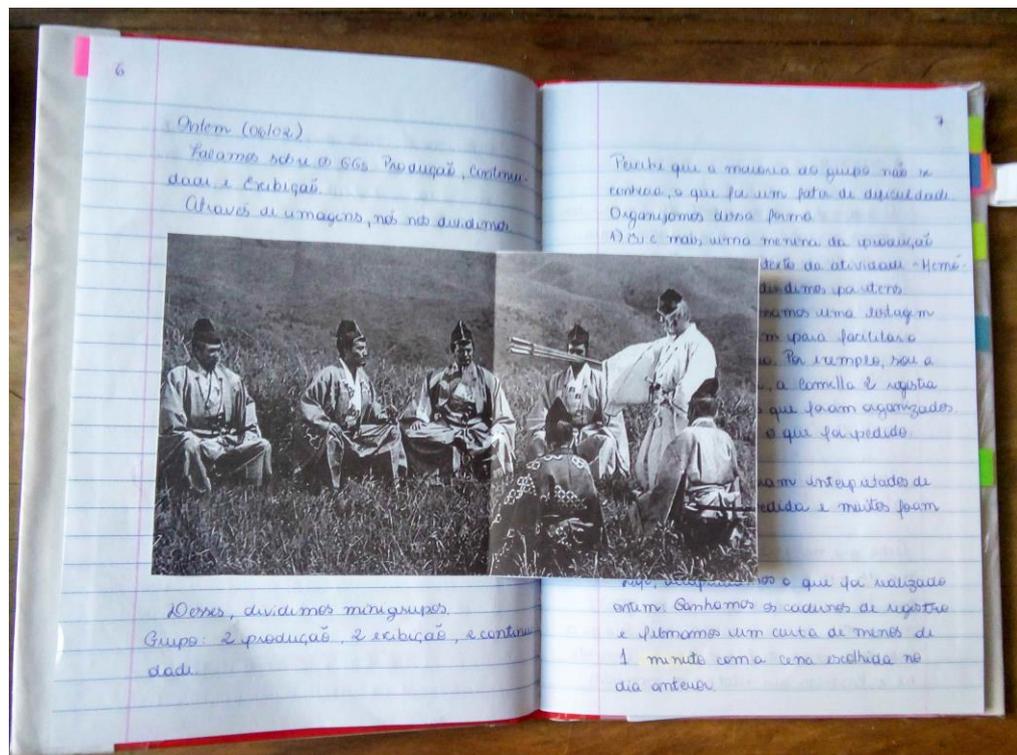
Caderno Pessoal, exemplo 01: Capa



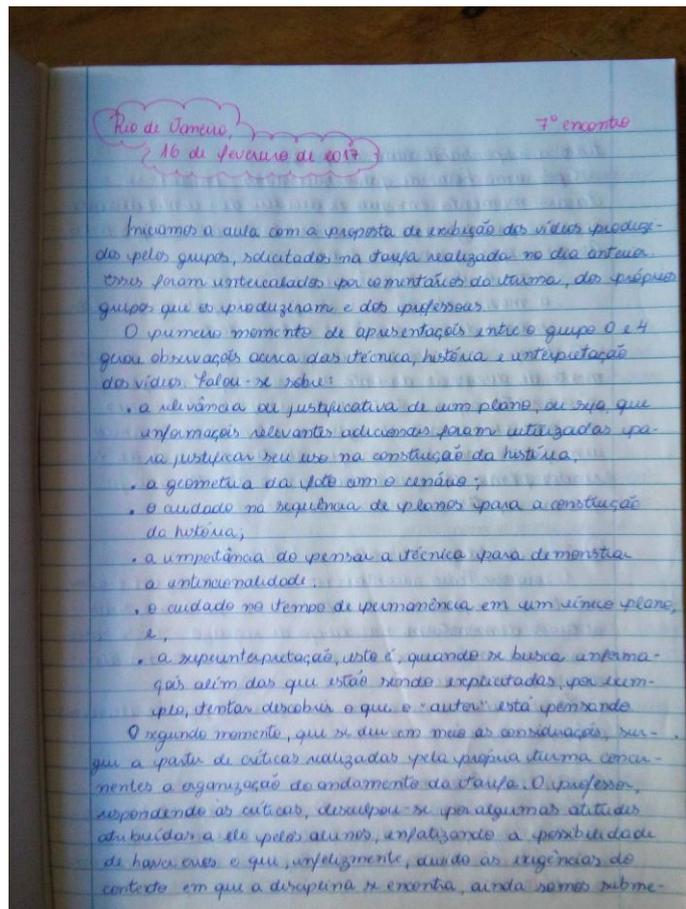
Caderno Pessoal, exemplo 02: Contra-capa



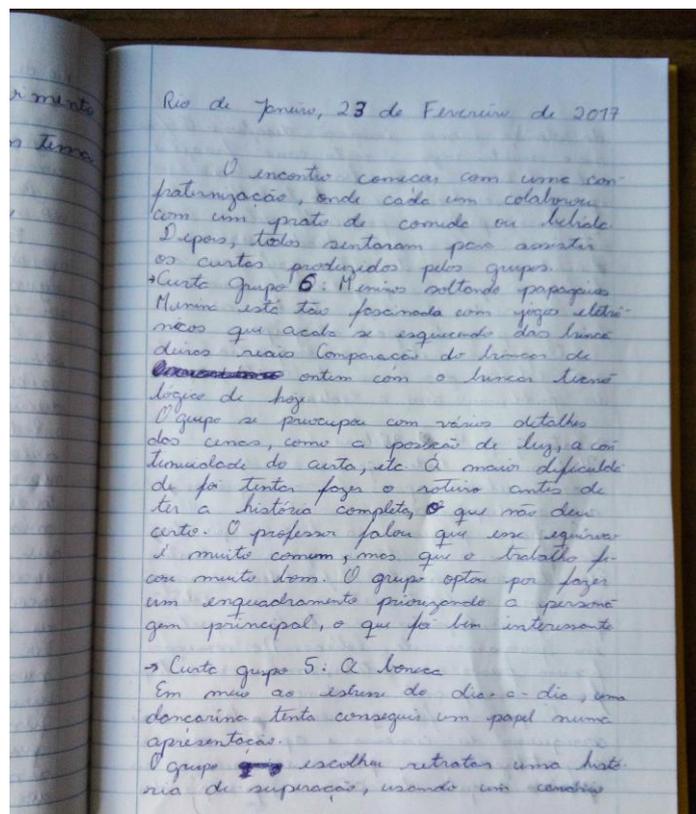
Caderno Pessoal, exemplo 03 – Capa



Caderno Pessoal, exemplo 04 – miolo



Registro da aula (ATA), exemplo 01



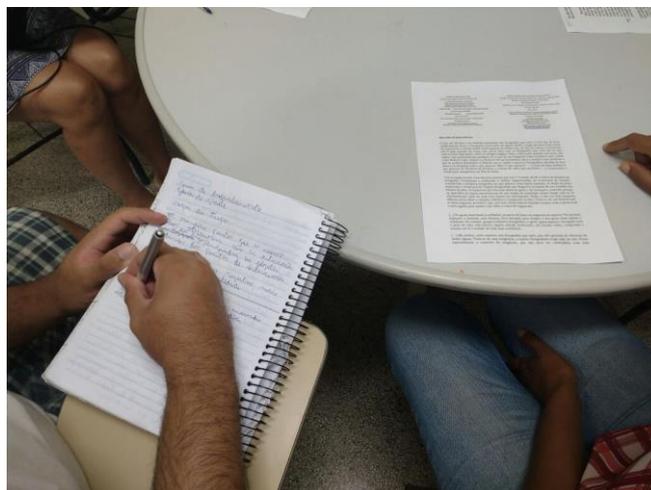
Registro da aula (ATA), exemplo 02



Atividade em GT: O que é fotografia?



Atividade em GT: Montando uma história com quadrinhos



Registro da discussão do GT, feita por um dos integrantes do GG Continuidade



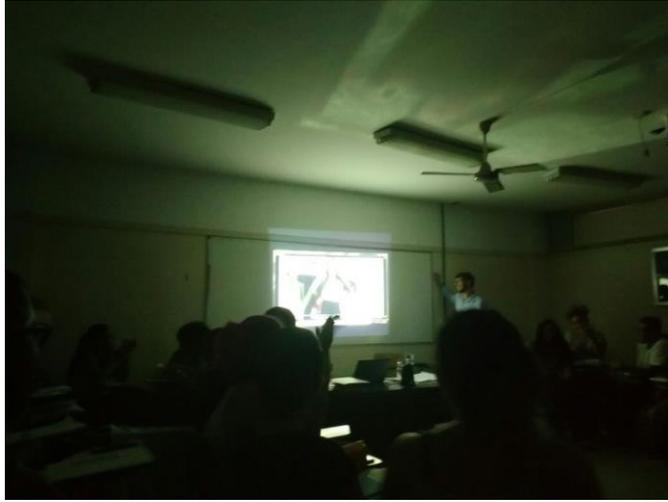
Atividade em GT: Confrontando a visão de arte do grupo com a de pensadores.



Apresentação de um trabalho realizado em GT.



Leitura do Registro das atividades da aula anterior



Exibição de trecho de filme para todos.

CAPÍTULO 04

ELEMENTOS DA PROFANAÇÃO NA PESQUISA

Para facilitar a leitura do presente capítulo, optou-se por relembrar o conceito de profanação, já que o objetivo da pesquisa é justamente descobrir a possibilidade de profanar a educação no contexto vivido.

Profanação é definida por Agamben (2007) como ato que “[...] desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado” (p.61). Sendo o oposto de sagrar, “[...] que designava a saída das coisas da esfera do direito humano” (ibidem). Essa devolução não é um voltar para um suposto estado natural das coisas, mas levar a um novo uso delas, de maneira a brincar com a separação, se fazer ato de emancipação da sua relação com a finalidade original, criando um meio puro, desativando os velhos usos e, assim, os dispositivos que produzem a separação. Logo, não é uma relação negativa, de tentativa de enfrentamento de determinado dispositivo pela sua negação, o que acabaria, em última instância, confirmando o dispositivo. Pelo contrário, é a abertura para uma nova forma de utilização das coisas que não destrói o dispositivo, mas ele, ainda existindo, se torna inoperante, ineficaz, suspenso:

A atividade que daí resulta torna-se dessa forma um puro meio, ou seja, uma prática que, embora conserve tenazmente a sua natureza de meio, se emancipou da sua relação com uma finalidade, esqueceu alegremente o seu objetivo, podendo agora exhibir-se como tal, como meio sem fim. Assim, a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante. (idem, p.67)

Analisou-se, portanto, os materiais selecionados atentando para os indícios de que a educação, que foi vivida durante as três semanas da pesquisa, tornou-se ou não um meio puro, se o processo de ensino-aprendizagem foi ou não profanado, se a educação foi, ela mesma, ou não, profana. Os materiais que foram selecionados para a análise, dentre as inúmeras produções realizadas durante o campo, foram: os Cadernos Pessoais, por possuírem o relato individual dos participantes e, assim, serem relatos mais íntimos e pessoais do fogo original, do mistério de todo acontecimento (AGAMBEN, 2018); os cartazes produzidos, definindo o que os GTs entendiam como sendo o cinema, por apresentarem um uso da linguagem próximo à poesia, que é um dos usos mais fundamentais da língua para Agamben, e ao *experimentum linguae* de forma visível; o último material selecionado foram os filmes, trabalho final do curso. Neles, todos os saberes construídos nos encontros anteriores estariam influenciando cada filme e, por isso, poderiam ser um bom parâmetro para perceber como os saberes programados na ementa do curso foram apropriados pelos educandos.

OS CADERNOS PESSOAIS, IMPRESSÕES DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO

A vivência em sala de aula trouxe, como foi apontado em capítulo anterior, uma produção (criação) que, praticamente, em nenhum momento, evocou a questão da notificação por parte dos educandos. Isso é, não apareceu, nem nos escritos dos cadernos, nem na fala cotidiana, o fazer para ganhar uma boa nota ou o seu oposto, o descaso com a nota final. Pelo contrário, diversos relatos apontam uma preocupação com o trabalho estar bem feito ou não e demonstram uma enorme importância com a questão do processo de produção:

Hoje quando chegue meu grupo ainda não tinha chegado, e não conseguimos concluir o trabalho passado, me senti mal com isso. (T.A., Caderno Pessoal, 13 de fevereiro de 2018)

No encontro de hoje, inicialmente, fiquei ansiosa para ver o trabalho que realizamos em grupo, a proposta apresentada, porém fiquei um pouco frustrada com o nosso desempenho, não na cena em si, mas por não termos feito de acordo com o solicitado. (C.L., Caderno Pessoal, 16 de fevereiro de 2018)

Vem sendo muito desafiador ao mesmo tempo que prazeroso produzir um curta [...] Tá sendo cansativo, mas estamos aprendendo e está sendo prazeroso. (Y.Q., Caderno Pessoal, 21 de fevereiro de 2018)

Foi prazeroso participar dessa atividade, muito bom poder produzir o que se está em mente, simplesmente foi muito bom, toda a didática, toda a atenção, liberdade! (P.A. Caderno Pessoal, questionário final, questão oito)

Eu acredito ter aprendido muitas coisas com esta proposta executada neste encontro. Creio que vou ao longo do tempo perceber muito além do que já percebo agora. Mas sobre tudo a capacidade de organização imediata e o improvisado, aliado à interação com o espaço, ambiente, pessoas e histórias e sensações diversas, me mostram num pequeno intervalo de tempo como somos capazes de nos superarmos constantemente. (C.F. Caderno Pessoal, 07 de fevereiro de 2018)

É possível interpretar esses discursos como prova de que dois pontos importantes foram alterados no processo pedagógico vivido: um deles é a relação julgamento-nota. O que podemos inferir, com a perspectiva agambiana, estar na relação julgamento e culpa. Para Agamben (2014), estudando genealogicamente o direito, o acusado em um processo perde sua inocência, tornando-se “coisa”, objeto de litígio. O julgado já é culpado e a pena é o próprio julgamento: “a culpa consiste em dar início ao processo, a sentença não pode ser senão o próprio processo” (ibidem, p.42). Desta forma, sendo já culpado, a absolvição não é inocência, “pois ela é só o reconhecimento de um *non liquet*, de uma insuficiência de julgamento” (ibid., 2018, p.38).

Na educação, podemos interpretar que essa relação funciona como um dispositivo de subjetivação a partir da qualificação em valor do educando em relação ao seu desempenho em um trabalho, a partir do ponto de vista do professor. Numa espécie de tribunal, em que o educando apresenta uma obra a ser julgada pelo professor que, por sua vez, como juiz, julga se ela contempla ou não os requisitos elencados por ele para possuir a nota máxima, na falta de determinadas características o julgador diminui a nota. A soma de todos os trabalhos durante o curso vai corresponder a nota final do educando e não a dos trabalhos. O que é um ponto importante, já que a nota, em última instância, classifica e qualifica os educandos em melhor ou pior. Logo, o que se julga não é o trabalho, mas o educando. A tarefa realizada funciona muito mais como prova ou falta de prova da culpa do réu de ter se desviado de sua tarefa de educando: ser capaz de cumprir os requisitos elencados pelo professor/juiz⁵⁰ - não se avalia o estudo, já que o trabalho final, ou o teste, não é o processo de estudar em si, mas um outro objeto separado deste, que acontece influenciado por diversas forças, inclusive a do estudo. Quando faltam provas necessárias de que o estudante é culpado, e por isso deve ser reprovado, ele é classificado para passar na matéria. Assim, como num tribunal, o educando já é acusado e já está sendo penalizado, podendo, por uma falta de “provas” ser aprovado através do somatório de notas que sejam iguais ou superiores ao estipulado como a nota de corte para a classificação.

Olhando para o que aconteceu no campo, podemos entender que esse dispositivo classificatório se tornou inoperante, sendo desarmado: ele continuava a existir, pois ao final o currículo da universidade pedia uma nota e os educandos sabiam que seriam classificados, mas não tendo mais efeito, não mais operando sobre as subjetividades envolvidas nos trabalhos, já que para eles não era a nota do trabalho que os motivava a realizar as tarefas.

O outro ponto que parece ter sido afetado, foi a dicotomia meio-fim. Havia por parte dos estudantes o desejo de chegar ao produto final, inclusive porque só poderia ser um estudo, na perspectiva agambiana, se existisse o incessantemente prosseguir para concluir o estudado (AGAMBEN, 1999). Entretanto, o objetivo final de cada tarefa pareceu ficar em suspenso, inoperante, durante as atividades em que se intentava chegar a ele. Por isso, a ação não se caracterizou nem como práxis e nem como fazer, mas como um *gesto*, como um meio puro:

Se o fazer é um meio em vista de um fim e a práxis é um fim sem meios, o gesto rompe a falsa alternativa entre fins e meios que paralisa a moral e apresenta meios que, como tais, se subtraem ao âmbito da medialidade, sem se tornarem, por isso, fins. (Agamben, 2015b, p. 59)

⁵⁰ Dessa forma, como num tribunal de inquisição (ou como na Lei Brasileira, em diversas instâncias), a figura do promotor e do juiz se confundem.

As preocupações de muitos educandos durante os encontros voltaram-se justamente para a vivência do processo produtivo, que os fazia perder a ideia do fim obrigatório imposto pelo titã Krónos. Como se verá nas citações abaixo, parece que, assim, a ideia intentada de produzir um estado que permitisse outra relação com o tempo, valorizando-o como átimo, como tempo parado, que pudesse ser vivido de forma suspensa, como história, como *cairós*, inoperando o tempo de *Cronos*, aconteceu:

20/02 O grupo trabalhou bastante e em conjunto. Muitas ideias surgiram e vi como é bom trabalhar em equipe quando todos têm o mesmo foco. Tanta foi discussão que mal deu tempo de elaborar o roteiro. Foi um dia muito divertido, empolgado e produtivo. (D.F. Caderno Pessoal, 20 de fevereiro de 2018)

Começamos a ler juntamente o texto proposto, foi divertido fazer apesar do início que estava difícil de pensar em como faríamos, mas ao longo da realização fomos tendo ideias e o resultado ficou satisfatório para o grupo, o tempo passou e mal percebemos, quando vimos estava na hora de ir embora, sendo assim o caderno de relato ficou conosco para que realizássemos o relato/diário sobre o proposto pelo professor Pedro. (P.A. Caderno Pessoal, 17 de fevereiro de 2018)

[...] nos divertimos muito no ensaio, a produção levou tudo muito a sério e se permitissem estaríamos gravando noite a fora, isso é um elogio e não uma crítica, pois conseguimos entender o lado sério da comédia ao gravarmos. (J.C., Caderno Pessoal, 21 de fevereiro de 2017)

O que acabou por criar conflitos com a obrigação institucional do currículo que secciona em tempo cronológico o processo de ensinoaprendizagem e estipulava que nossos encontros tivessem, efetivamente, três horas de duração, sempre no mesmo horário. Houve uma grande dificuldade em todos os grupos de terminar as tarefas nos tempos programados, independentemente da tarefa. Trabalhos que deveriam durar uma hora para serem realizados - como discutir um conceito (por exemplo, “o que é cinema”), ler algumas definições sobre o mesmo conceito, que não chegavam a mais de três linhas e construir uma ideia final do grupo, escrevendo-a em um papel, duravam duas horas, impedindo que o planejamento inicial para o dia se desenvolvesse. O tempo, assim, se tornou o maior objeto de reclamação de todo o curso:

A única coisa negativa foi o tempo. Por ser muito diferente do comum tivemos problemas com organização, mas também éramos muitos e até no modelo tradicional poderia ter sido difícil. (Y.Q., questionário final, questão quatro).

O tempo tem sido sempre um grande inimigo nestas semanas e hoje não foi diferente, a vontade é de fazer tudo de uma vez, mas a preocupação em ir pra casa não muito tarde não deixou essa vontade acontecer. (P.G., Caderno Pessoal, 20 de fevereiro de 2017)

Então houve uma roda de reflexão e conversa quanto ao "tempo" que nos era pedido. Houve muitos apontamentos, mas em modo geral, a fala mais comum entre nós era o pouco tempo para realizar as tarefas. Então chegamos a um consenso, onde ficou decidido que a cada dia seria feita apenas 1 atividade e a narrativa em nosso diário de bordo (caderno). (C.B., Caderno Pessoal, 08 de fevereiro de 2017)

Buscava-se, como dito em capítulo anterior, a felicidade como paralisadora do tempo e parece que foi o que aconteceu, gerando o conflito apontado. No entanto, caminhou-se para além disso, pois os diferentes sentimentos vividos, por cada um, demonstraram uma relação verdadeiramente intrínseca entre sentimentos e conhecimentos, uma relação imanente:

Foi uma experiência incrível, apesar de cansativa, mas mesmo assim tirei o máximo proveito da metodologia que foi fantástica e perfeita. Me envolvi, me emocionei, me liberei, me estressei, mas saio com uma vasta bagagem informativa e formativa, valorizando ainda mais o trabalho qualitativo. (A.S., Caderno Pessoal, 23 de fevereiro de 2017)

[...] durante a aula modifiquei meu estado pois esta disciplina me faz realmente e sinceramente muito bem; amo coisas criativas! E aí está o porquê, poder dizer coisas sem medo de errar, sendo [palavra inelegível] o que pensar é muito interessante isso me faz reproduzir mais sem ter que ser "discípulo" de algum autor. Sendo assim me sinto o suficiente bem ao final da aula. É sempre um grande aprendizado. (P.A., Caderno Pessoal, 09 de fevereiro de 2017)

Quando entrei na aula estava triste por situações vividas hj no trabalho, durante a aula me senti feliz pelas conversas trocadas, o contato com os colegas e professores e o sorriso de todos. Agora estou satisfeita com aquilo que construímos. Aprendi muitas coisas interessantes e novas e isso me motiva bastante. Obrigado a todos os professores! (D.F., Caderno Pessoal, 08 de fevereiro de 2017)

Ao chegar estava cansada física e mentalmente. Foi um desafio chegar aqui na UNIRIO, devido ao caos do trânsito [...] No decorrer da aula fui me acalmado, o tema e o clima na sala colaborou para que isso acontecesse [...] Durante a atividade analisando as imagens e refletindo sobre cada uma percebi a mudança ocorrida, estava tranquila, pois chegando ao fim percebo quanto saber adquirido. (D.A., Caderno Pessoal, 09 de fevereiro de 2017)

Para Agamben (2015a), partindo de Deleuze⁵¹, a imanência é um agenciamento absoluto, “[...] que inclui também a ‘não-relação’, ou a relação que deriva de não-relação [...]” (p.335). O que é imanente jorra não de si, e sim deságua incessante e vertiginosamente em si mesmo, é um movimento que, no entanto, suspende o movimento, é potência. Logo, a relação

⁵¹ Gilles Deleuze (1925-1995) foi um dos mais importantes filósofos do ocidente no século XX.

sentimento-conhecimento mostrou-se como algo único, um está no outro como potência, sendo melhor escrito como sentimento:conhecimento, já que:

Nos tratados sobre a pontuação, a função dos dois-pontos é, em geral, definida pela interseção de dois parâmetros: um valor de pausa (mais forte que o ponto e vírgula e menor que o ponto) e um valor semântico, que marca a relação indissolúvel entre dois sentidos, cada um dos quais sendo em si mesmo parcialmente completo. (idem, p.334)

No contexto até aqui discutido, as aprendizagens expressas pelos participantes da pesquisa acabaram indo muito além do conteúdo programático. Não que não haja sempre aprendizagens em sala de aula que não tenha relação direta com o saber trabalhado, mas o que fica exposto nos cadernos pessoais é a percepção dessas aprendizagens, como, por exemplo, nesta outra citação:

Foi algo muito produtivo, uma experiência até hoje única dentro dos meus estudos na pedagogia, uma experiência a ser lembrada com sorriso, deu certo! Aprendi uma maneira nova de trabalho em grupo, ou seja, [...] nunca trabalhado na minha vivência acadêmica. Pude aprender que desafios como esse podem fazer com que demos o melhor de nós para que possamos fazer algo satisfatório e com orgulho. (P.A.; Caderno Pessoal, questionário final, questão cinco)

Aprendi que a pedagogia da autonomia é possível! [...] Sensação de liberdade e autonomia. (C.B., Caderno Pessoal, 07 de fevereiro de 2017)

Eu acredito ter aprendido muitas coisas com esta proposta executada. Neste encontro creio que vou ao longo do tempo perceber muito além do que já percebo agora. Mas sobre tudo a capacidade de organização imediata e o improvisado, aliado à interação com o espaço, ambiente, pessoas e histórias e sensações diversas, me mostram num pequeno intervalo de tempo como somos capazes de nos superarmos constantemente. (C.F., Caderno Pessoal, 07 de fevereiro de 2017)

A experiência é indescritível, pois eu não só aprendi [...] cinema, mais aprendi a trabalhar em grupo e, tive a oportunidade de conhecer pessoas, além de ter saído do meu casulo, ou melhor da minha zona de conforto. Isso parece algo normal, mas para mim foi muito importante. (G.A.; Caderno Pessoal, questionário final, questão seis)

A citação anterior traz, justamente, o tema que maior presença teve nos cadernos e que parece ser um ponto essencial para a pedagogia que se desenvolveu no dia-a-dia da pesquisa: o trabalho em grupo. Óbvio que, sendo todos os trabalhos realizados em grupos, este seria um tema importante, no entanto, o processo vivido dentro dos grupos, de construção coletiva, em que os educandos tinham liberdade para criar seus próprios saberes em conjunto, gestou uma

relação mais profunda do que um mero cumprir de obrigações entre os integrantes. Relação que afetou, integralmente, o desenvolvimento do curso em todos os aspectos:

No entanto, a experiência mais significativa foi a vivência em grupos e as apresentações (grupo exibição). Tive alguns problemas em alguns grupos com discordância, mas tudo foi muito válido para meu crescimento. (A.N., Caderno Pessoal, questionário final, pergunta cinco)

Vi grupos se integrando e sempre se preocupando se algum integrante estava incomodado com alguma situação, sempre tomando atitudes democráticas e sensatas. Ouvi ideias se complementarem e pude ver a expressão nos rostos de surpresa e contentamento quando uma ideia se agregava a outra (G.L., Caderno Pessoal, dia 08 de fevereiro de 2017)

O nosso grupo hoje se completou, pois cada sujeito contribuiu de forma significativa dentro daquilo que mais tinha habilidade para que a história fosse criada. [...] Mais uma vez gostaria de agradecer por fazer parte desta disciplina e parabenizar pela proposta do curso e os professores pelo conhecimento passado/trocado/ criado e pela troca e experiência maravilhosa que estou tendo com os meus colegas. (J.A., Caderno Pessoal, 20 de fevereiro de 2017)

Foi muito interessante que o processo de criação afetou a todos e a cada minuto surgiram ideias que se complementaram e tornou o filme bem agradável (R.C., Caderno Pessoal, dia 21 de fevereiro de 2017)

Engraçado ver como as pessoas se abriam com outros que nem conheciam e dividiam suas experiências de tal forma que perdemos a noção do tempo (M.S., Caderno Pessoal, dia 07 de fevereiro de 2017)

O sentimento expresso de comunhão com os colegas exigiu do pesquisador a busca por novas perspectivas alinhadas ao pressuposto teórico da pesquisa e, assim, pôde-se chegar ao entendimento de que o trabalho com os colegas, nas circunstâncias vividas, permitiu uma formação *imane*nte (D'HOEST E LEWIS, 2015), o que veio ao encontro da relação imanente descrita acima:

Na medida em que é o “movimento do infinito” (*Phil.*, 40), além do qual não existe nada, a imanencia está privada de qualquer ponto fixo e de todo horizonte que poderia permitir a orientação: “*Le mouvement a tout pris*” [“O movimento a qualquer preço”] e o único oriente possível é a vertigem em que dentro e fora, imanencia e transcendência incessantemente se confundem. (Agamben, 2015a, p.341)

Especificamente na educação, D'Hoest e Lewis (2015), pensando a partir de Agamben, apontam o caminho para uma educação imanente: “[...] estudo entre amigos que estão em mútua aprendizagem em relação a um sinal” (p.539, tradução livre). Aqui, é importante entender: o que seria o aprendiz, o que seria o ato de estudar e o que seria o amigo. O primeiro, é alguém que foi atingido por um sinal e que ficou estupefato, a aprendizagem é sempre uma relação

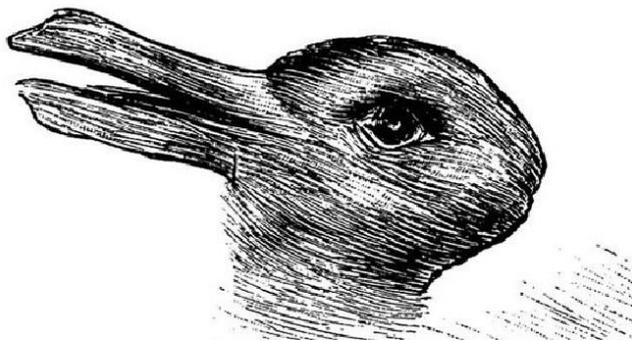
íntima entre um sinal que chama e um aprendiz espantado (estúpido) (ibid., p.541). O segundo, o ato de estudar, é a ação realizada pelo espantado:

Estudo e espanto (*studiare* e *stupire*) são, pois, aparentados nesse sentido: aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato diante daquilo que o tocou, incapaz tanto de levar as coisas até o fim como de se libertar delas. Aquele que estuda fica, portanto, sempre um pouco estúpido, atarantado. Mas se, por um lado, ele fica assim perplexo e absorto, se o estudo é essencialmente sofrimento e paixão, por outro lado, a herança messiânica que ele traz consigo incita-o incessantemente a prosseguir e concluir. Essa *festina lente*, essa alternância de estupefação e de lucidez, de descoberta e de perda, de paixão e de ação constitui o ritmo do estudo. (Agamben, 1999, p.53-54)

Os amigos que estudam, portanto, são pessoas afetadas por algum sinal, algo que os chamou atenção, e que respondem a ele. A terceira questão, o que seria um amigo, transforma este estudo em um processo de compartilhar o compartilhamento, de dividir a própria existência com o outro e, ao mesmo tempo, separado dele:

Nessa sensação de existir insiste uma outra sensação, especificamente humana, que tem a forma de um *com-sentir* (*synaisthanesthai*) a existência do amigo. *A Amizade é a instância desse com-sentimento da existência do amigo no sentido da existência própria [...]* Não há aqui nenhuma intersubjetividade – esta quimera dos modernos –, nenhuma relação entre sujeitos: em vez disso o ser mesmo é dividido, é não-idêntico a si, e o eu e o amigo são as duas faces – ou os dois polos – dessa *com-divisão*. (Agamben, 2009, p.88-89, grifo do autor)

Logo, o que se desenvolveu nos encontros não tem referência com “teorias contemporâneas de ‘aprender de’ ou ‘ser ensinado por’” (D’Hoest e Lewis, 2015, p.539), pois a aprendizagem não se deu de um para outro, mas de um que se faz o outro e do outro que se faz o um, como no desenho em que há um pato e um coelho na mesma imagem, mas quando vemos um, não vemos o outro:



Amigos que estudam juntos estão perpetuamente estupefatos por um sinal comum. O sinal contém em si mesmo a potencialidade de ser e não ser isto ou

aquilo. Como o campo virtual do pato:coelho..., o sinal mantém os amigos juntos em uma síntese impossível, que suspende qualquer noção preconcebida de ponto final. O sinal é capaz de sustentar a tautologia junta, precisamente porque os amigos que estudam estão em processo de aprendê-la [...] Aprendizagem é *atemporal*; é um movimento. No entanto, é um movimento recursivo e dobrável em que o que veio antes não é deixado para trás ou simplesmente desaparece no resultado. (D’Hoest e Lewis, 2015, p.540, grifo do autor).

Uma educação *imane*nte mexeu com diversos aspectos do processo *ensinoaprendizagem*, um deles foi o tempo, como já visto, outro foi a relação entre verdade e linguagem. A partir do momento em que os educandos estavam envolvidos passionalmente com as suas produções, compartilhando suas ideias com os amigos, ouvindo opiniões diferentes e construindo juntos os saberes, as suas percepções e saberes individuais eram modificados. Ainda mais, ao compartilharem dos trabalhos de outros grupos essa mudança se aprofundava, já que as diversas opiniões e produções diferentes sobre os mesmos temas eram todas válidas:

Eu sempre acho incrível ver os trabalhos, é sempre uma aprendizagem e uma troca de conhecimento incrível. (P.G., Caderno Pessoal, 16 de fevereiro de 2017)

A aula de hoje foi bastante interessante, sob diversos aspectos. Primeiramente, pude ter a oportunidade de ver as produções de outros grupos e me surpreendi com a criatividade e qualidade de tais apresentações e sobre como produções "simples" podem ser extremamente interessantes. (P.G., Caderno Pessoal, 16 de fevereiro de 2017)

[...] formado os grupos e feito a leitura dos textos, cada ideia nova trazia uma informação que associada a uma ideia anterior, gerava um novo modo e uma nova forma de pensar e analisar a fotografia, pois através das discussões acerca do tema novas informações eram acrescentadas para definir a imagem da fotografia. (W.W., Caderno Pessoal, 14 de fevereiro de 2017)

Tornaram-se, cada um dos participantes, uma espécie de professor do outro e, por imanência, de si mesmo. Vlieghe e Zamojski (2017), ao analisarem o livro de Agamben sobre o apóstolo Paulo, relacionam esse livro com a educação, propondo que um “bom professor” é:

Tanto o amor como a fé chegam a ser tomados por algo que determina inteiramente nosso próprio ser, de tal maneira que não podemos separar o amante e seu objeto, confessor e objeto de confissão. Em certo sentido, esta é uma explicação ontológica *muito precisa* sobre o que o ensino poderia ser. A professora não tem a opção de não professar o evento que fez dela uma professora, ou seja, seu apego apaixonado por um assunto. Seu assunto é seu evangelho, sua *evaggelion* - sua maneira de dizer sim à vida, para afirmar a vida além da negatividade e da dialética. Ela está tão completamente tomada por isso, que seria completamente sem sentido perguntar por que é importante, por que precisamos cuidar disso e por que precisamos transmiti-lo às próximas gerações. [...] Como tal, o "bom" professor é alguém que personifica

performativamente um assunto e mostra aos outros por que é importante. Portanto, ela tem a capacidade de transformar algo em um objeto de atenção e cuidado. (idem, p.858)

O que parece ter ocorrido, na relação entre os educandos e os saberes, foi justamente a transformação desse saber em algo a ser atento e cuidado. Só que, diferentemente, do que os autores concluem, não foi preciso que os professores:amigos fossem performativos, isso é, que as sentenças proferidas não fossem denotativas, mas performativas. Justamente porque o saber construído no processo da imanência fez com que os estudantes:professores não tivessem a opção de não proferir seu apego apaixonado pelo saber que criaram. Doravante, constituiu-se outra relação com os conceitos trabalhados, justamente por serem os saberes oriundos dos próprios educandos, em uma elaboração que fugiu das dicotomias das ciências modernas, “entre o saber do sujeito e o saber sem sujeito, entre o Eu e o Outro [...]” (AGAMBEN, 2017, s/p) e, assim, não se formou como adivinhação ou como ciência, nem como conhecimento ou prazer. Pelo contrário, se deu como um conhecimento unido ao prazer, como o “[...] projeto grego de uma filo-sofia, de um amor do saber e de um saber de amor [...]” (AGAMBEN, 2017, s/p), em um produção *erótica*⁵²:

Pois somente um saber que não pertencesse mais nem ao sujeito nem ao outro, mas se situasse na fratura que os divide, poderia dizer ter verdadeiramente “salvo os fenômenos” no seu puro aparecer, sem nem remetê-los ao ser e à verdade invisível, nem abandoná-los, como significante excedente, à adivinhação. (Agamben, 2017, s/p)

O que seria este conhecimento se não a imanência em si? O caráter fundamental da imanência, que Agamben (2015a) trabalha a partir de Deleuze, é “[...] o fato de ser imanente só em relação a si mesma e, todavia, em movimento” (idem, p.336). Ela é assim, transcendental, não se aplicando a uma consciência e transcendendo o sujeito e o objeto, alcançando “[...] uma zona pré-individual e absolutamente impessoal, além (ou aquém) de qualquer ideia de consciência” (idem. p.337)

No contexto formado, afirmar o certo, o verdadeiro, ter a consciência do mundo, aparentemente desvelando-o, parece ter perdido importância. O que se intentava era *falar* uma experiência compartilhada, dividindo-a com os outros. O que era relatado nas apresentações não foi, em sua maioria, um mero cumprimento de dever, passando a ser um dizer passional

⁵² “O mitologema de Eros está necessariamente inscrito no destino da filosofia, na medida em que, para além da decomposição metafísica do significante e do significado, da aparência e do ser, da adivinhação e da ciência, ele faz aceno a uma salvação integral dos fenômenos.” (Agamben, 2017, s/p)

que professava o saber constituído em grupo, proferido como palavra de fé messiânica e, por isso, como afirmação da vida para além da negatividade e da dialética (VLIEGHE e ZAMOJSKI, 2017).

A experiência proferida, uma experiência da palavra que não se ligou denotativamente às coisas e nem ela mesmo valeu como coisa, assim como, não permaneceu indefinidamente suspensa na sua abertura e nem se fechou em dogmas, “[...] se apresenta como uma pura e comum potência do dizer, capaz de um uso livre e gratuito do tempo e do mundo” (AGAMBEN, 2016, p.154). Dessa forma, a palavra se tornou uma experiência efetiva de uma pura potência de dizer, não sendo preposição denotativa e nem performativa de um enunciado. Sabendo que: “o performativo substitui a relação denotativa normal entre palavra e fato por uma relação autorreferencial que [...] coloca a si mesma como fato decisivo” (idem, p.152), como no exemplo: ontem fui à Roma, que cessa de ser constativa se é precedida por performativos como *eu juro*. A palavra tornou-se o ato de uma pura potência, messiânica e fraca, de dizer:

[...] como tal, uma palavra que se mantém sempre próxima de si mesma, não pode ser nem uma palavra significante, que anuncia opiniões verdadeiras sobre o estado de coisas, nem um performativo jurídico, que põe a si mesmo como um fato. [...] Messiânica e fraca é aquela potência de dizer que, mantendo-se próxima da palavra, excede não somente todo dito, mas também o próprio dizer, o próprio poder performativo da linguagem. Ela é aquele resto de potência que não se exaure no ato, mas se conserva todas as vezes e permanece nele. Se esse resto de potência é, nesse sentido, fraco, se não pode ser acumulado em um saber ou em um dogma, nem impor como direito, ele não é, porém, nem passivo nem inerte: ao contrário, ele age precisamente através da sua fraqueza, tornando inoperosa a palavra da lei, descrendo e depondo os estados de fato ou de direito – isto é, tornando-se capaz de fazer uso deles livremente. (idem, p.155)

Todas essas palavras de Agamben (2016) vêm da leitura que ele faz do apóstolo Paulo, que, para ele, entende o tempo messiânico como o tempo de agora e não um tempo vindouro. O mundo messiânico, assim, nada mais é que o mundo secular e um tempo de recapitulação sumária do passado que vêm com o *Kairos* messiânico. Os saberes, que se construíram em sala de aula e foram professados, levaram os que compartilharam deles a refletir constantemente sobre os seus próprios saberes já constituídos, fazendo “[...] o passado (o acabado) reencontrar atualidade e se torna inacabado e o presente (o inacabado) adquire uma espécie de completude” (ibidem, p.92). As citações abaixo, retiradas de dois dias consecutivos do mesmo caderno pessoal, mostram como essa relação imanente construída com a experiência de uma palavra de fé messiânica e fraca, que resguarda uma potência no ato, é capaz de desarticular saberes passados e modificá-los no presente:

Entendo que o que me modificou foi o conceito que eu tinha do que era arte. Para mim eram as obras mais conhecidas e pinturas, músicas, por exemplo, mais perfeito na sua execução. Porém, agora entendo que arte é a expressão de quem cria e o olhar de quem aprecia. É uma troca. (P.S. Caderno Pessoal, 09 de fevereiro de 2017)

Mudando totalmente meu conceito formado ontem sobre o que é arte, hoje já penso que nem tudo é arte. O que agora, com base nos textos e discussões trazidas nesta aula, é arte para mim está ligado à questão do que é belo para determinada sociedade. O momento social histórico, político, cultural, e até mesmo filosófico, interfere profundamente na concepção de beleza da mesma. Consequentemente, a visão do que é arte e da que não é mudam. É quase que uma construção influenciada por diversos âmbitos. Essas questões influenciam não somente o artista, mas também o espectador. (P.S. Caderno Pessoal, 10 de fevereiro de 2017)⁵³

Os caminhos dessa produção imanente só poderiam ter se dado em uma autogestão constante dos grupos, por mais que regras heteronômicas existissem, elas foram assumidas pelos participantes ou, deliberadamente, ignoradas, muitas das vezes, em prol do trabalho do grupo. O que demonstrou justamente uma desativação do dispositivo, já que ele não foi negado, continuando a existir, contudo, sem ser efetivo. É importante destacar, que foi necessário tempo para que a metodologia fosse compreendida, até porque, a autonomia que se constituiu, acabou sendo parte do aprendizado:

No início confusa, por ser algo novo e que desconhecíamos, mas toda a proposta foi ganhando sentido e foi muito maravilhosa. A experiência! Gostei muito! A sacada dos grupos foi fantástica, as produções diárias, os relatos... e a afetividade! Foi muito positivo. (Y.Q., Caderno Pessoal, questionário final, questão quatro)

Gosto muito dessa dinâmica, onde posso dialogar com meus colegas de classe sobre determinado assunto e estabelecer nossos próprios conceitos, sem teorias prontas, trazidas pelo professor. Assim como me agrada a liberdade de produzir o que penso e sinto sem juízo de valor ente certo e errado. Porém admito que ainda é difícil para mim tal autonomia, uma vez que sempre tive que seguir roteiros ou dar respostas prontas (até mesmo aqui na universidade). (A.S., Caderno Pessoal, 08 de fevereiro de 2018)

⁵³ É importante ressaltar, para um melhor entendimento das palavras de P.S., que o pesquisador em nenhum momento colocou a afirmação de que o conceito de beleza e do que seria arte teria uma ligação histórica, por exemplo. No encontro do dia nove de fevereiro, os participantes chegaram em grupo a um ou mais de um conceito do que seria arte para eles tendo como ponto de partida diferentes imagens de obras que podem ou não ser consideradas artísticas. No dia seguinte, partindo do mesmo conceito que eles criaram e fora apresentado aos outros grupos, as ideias de cada grupo já haviam influenciado os demais, eles confrontaram com pequenos textos sobre o conceito de beleza em diferentes épocas, para, por fim, chegarem a um novo conceito do que seria arte, ou reafirmarem o que já haviam construído. Por mais que houvesse a questão histórica dada pelos textos, isso não é a garantia de que ela seria apreendida pelos educandos, muitos, inclusive, no caderno, nem trouxeram essa questão.

Nesse momento o Professor Pedro veio para ouvir como estava o andamento da história e nos saltou aos olhos a questão de como seria o figurino da filmagem. Já tínhamos até conversado sobre algumas coisas, mas ainda não tínhamos amarrado todos os detalhes. Como pensar nisso era algo que tomava tempo e como todos já tínhamos conhecimento do 'enredo' do curta, decidimos dividir o grupo e uma parte pensou em roupas, cenário, equipamentos e tudo que compunha o figurino, enquanto a outra parte continuou escrevendo as descrições do roteiro, como já supracitado (planos, close, detalhes). [...] Depois fomos conhecer a sala que usaríamos no CLA para filmarmos as cenas da dança. OBS: No início da aula uma das integrantes informou que conseguiu o papel para solicitar autorização de uso de uma sala/palco no CLA. Esta tinha sido uma ideia das meninas, discutida no dia anterior, e uma das integrantes conseguiu a autorização. (Y.Q., Caderno Pessoal, 21 de fevereiro de 2018)

Essa disciplina me mostrou que qualquer um pode fazer filmes. Nunca pensei que os filmes que eu faço podem, também, ser considerados obras de arte. E isso é bom!!! (C.F., Caderno Pessoal, questionário final, questão um)

É importante salientar, voltando brevemente para a questão das aprendizagens, que o que se viveu em sala fez os educandos refletirem sobre o próprio vivido, construindo conceitos pedagógicos e, assim, do estado de fato e de direito, existente no processo educacional:

[...] para mim essa aula é um grande jogo, então a gente tem que “entrar nas personagens” [referindo-se as responsabilidades de cada um em relação ao GG de que fazia parte] (M.S.; Caderno Pessoal, 09 de fevereiro de 2017)

Na atividade proposta hoje, cada integrante do grupo teve a oportunidade de contribuir, de alguma forma, com a produção do filme. Dessa forma, acredito que tal metodologia potencializou o aprendizado e a experiência de todos. (C.T.; Caderno Pessoal, 07 de fevereiro de 2017)

As experiências vividas nesse curso foram muito intensas e marcantes. Acredito que isso tenha ocorrido, em grande parte, devido à metodologia do curso. As aulas teóricas foram complementadas com as atividades propostas em seguida, o que fez todo o sentido para meu entendimento do que estava sendo passado. (C.T.; Caderno Pessoal, questionário final, questão cinco)

Ambos não se separam, pois educação é criar, trocar, escrever, aprender na troca com o outro, é ampliar o conhecimento de mundo é contar a nossa história e através do cinema fazemos tudo isso. (J.A.; Caderno Pessoal, questionário final, questão quatro)

As aulas tiveram uma dinâmica que todas as disciplinas deveriam adotar. (J.A.; Caderno Pessoal, questionário final, questão sete)

E na atividade realizada hoje pude perceber que todos somos capazes de atuar, e quando o trabalho é coletivo se torna mais enriquecedor e proveitoso (L.R.; Caderno Pessoal, 07 de fevereiro de 2017)

As discussões durante a execução do trabalho foram ótimas. O que conversamos antes de ler as definições dos autores foi muito interessante porque parecia que nós já havíamos lido algo sobre os autores. Achei, apesar da questão do tempo, uma forma bem dinâmica de trazer a parte teórica. Sem

ser aquelas aulas somente expositivas, sem relação com os nossos pensamentos e conhecimentos prévios. (P.S.; Caderno Pessoal, 08 de fevereiro de 2017)

Uma experiência bem saborosa, além de reviver uma fase da minha adolescência, em cada aula, apesar dos desafios enfrentados pelo Pedro e Adriana, a metodologia aplicada fez um diferencial com uma turma bem grande. Troca dos Grandes Grupos, cada um passando por etapas diferentes, nos oportunizando convivências com outros educandos, todos os dias uma explicação do conteúdo sem nos prender a textos. (D.O.; Caderno Pessoal, questionário final, questão cinco)

Não tenho nenhuma outra sugestão, a não ser que essa dinâmica seja oferecida em outros períodos sobretudo nos semestres iniciais. (C.B.; Caderno Pessoal, questionário final, mensagem final)

A gente se modifica com o contato com o outro, nem que seja fortalecendo conceitos (ou seja, pensando que aquilo é realmente o que pensamos, pois analisar de várias formas). É meio confuso! (Y.Q., Caderno Pessoal, 09 de fevereiro de 2017)

A confusão que Y.Q aponta só apareceu diretamente denotado no relato dela, mas não quer dizer que o mesmo não tenha acontecido com outros participantes. Se entendermos que a “confusão” que ela explicita tem alguma relação com o experimento da linguagem, isso é, um voltar a seu próprio universo linguístico em relação com sua infância para usar a língua de forma nova, então podemos aceitar que outras pessoas ficaram “confusas”. Como podemos ver nas próprias palavras dela, no relato do mesmo dia, há um *experimentum linguae* acontecendo de alguma forma:

As vezes parece que sabemos o conceito dentro da gente, apesar de não sabê-lo definir... Tá dentro da gente!! (Y.Q., Caderno Pessoal, 09 de fevereiro de 2017)

A fotografia é colorida, clara, muito colorida, natural. Mostra uma pessoa apreciando uma paisagem **inefável**. Cuja intensão é mostrar a tranquilidade e beleza que tem o local [descrevendo, como pedido, o encontro como uma fotografia]. (J.A., Caderno Pessoal, 09 de fevereiro de 2017, **grifo nosso**)

Parei um momento par pensar, depois que terminamos, que montagem não era tão obvio como eu imaginava. As diferentes sequências trazidas pelos outros grupos, me fizeram pensar que **a lógica também é imaginativa**. (P.S., Caderno Pessoal, 13 de fevereiro de 2017, **grifo nosso**)

OS CARTAZES, EXPERIMENTANDO COM FANTASMAS



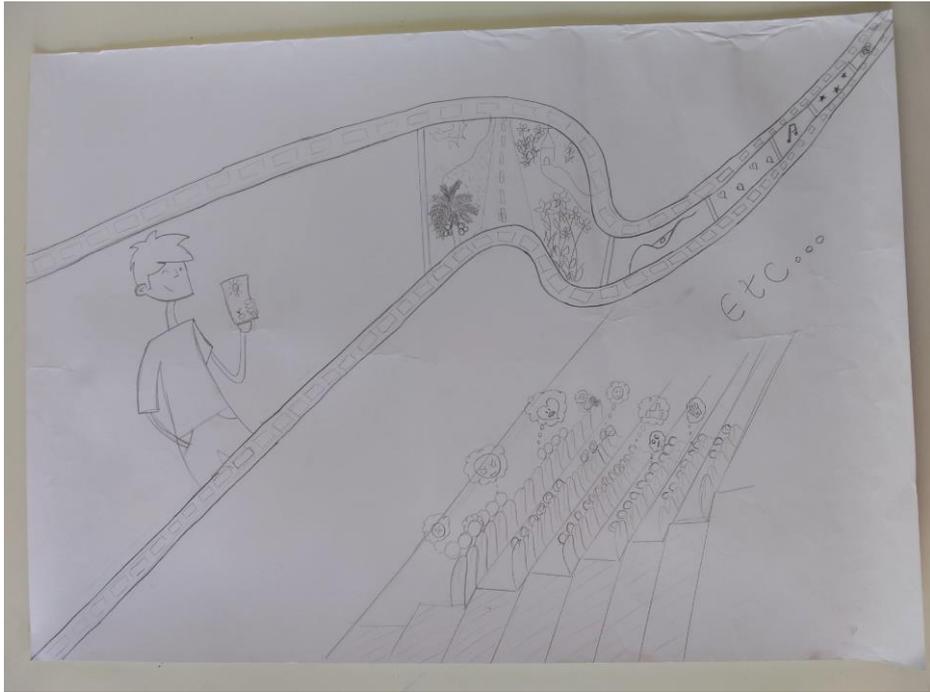
Cartaz 01



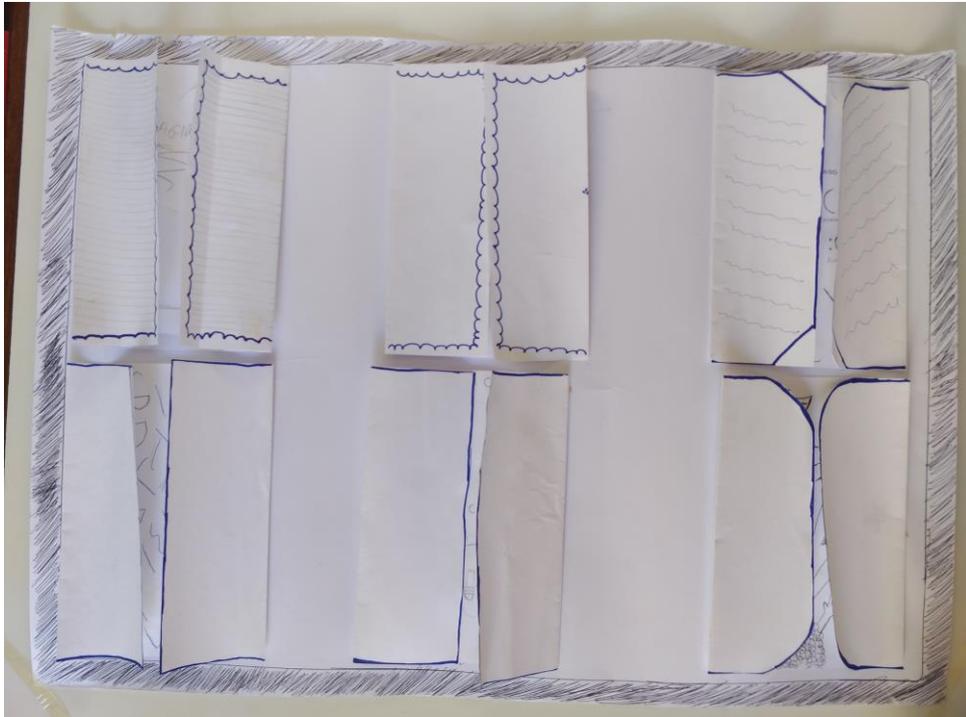
Cartaz 02



Cartaz 03



Cartaz 04



Cartaz 05 – com janelas fechadas



Cartaz 05 – com janelas abertas

Os cartazes produzidos no encontro do dia 08 de fevereiro tornaram-se um campo de experimentação linguística, pois como podemos ver nas figuras abaixo, o uso da linguagem produziu novos conceitos e teve forte influência poética. Agamben, em diversos de seus livros, entende que a filosofia deveria se assemelhar à poesia, que nunca deveria ter se separado dela:

Uma das primeiras impressões que a obra de Agamben nos provoca é uma clara sensibilidade para a questão da escrita filosófica. O caráter eminentemente poético de vários de seus livros e ensaios é constitutivo da questão, por ele colocada em seus primeiros livros (sobretudo em *Estâncias*, publicado no final da década de 1970), sobre a separação entre poesia e filosofia, que ele entende como um dos acontecimentos mais traumáticos do pensamento ocidental. (OLIVEIRA, 2012, s/p)

De diversas maneiras, como coloca Agamben, a poesia é um campo de *experimentum linguae* por excelência, modificando os significados, expondo a linguagem como puro meio, como no uso das palavras que ganham novos sentidos, que deliram segundo Manoel de Barros (2016):

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente\funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser\uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que\ainda não tenham idioma. (p.15)

No descomeço era o verbo.\Só depois é que veio o delírio do verbo.\O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:\Eu escuto a cor dos

passarinhos.\A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,\mas para som.\Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.\E pois.\Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer\nascimentos - O verbo tem que pegar delírio. (ibid., p.17)

Outra forma de experimentação são as interrupções nas quebras entre as linhas, que deixam o sentido do escrito em suspenso, carregando-o para outras linhas (*Enjambement*). A paragem, citada em capítulo anterior, realizada pela montagem de Godard e Debord, apresenta o cinema como uma linguagem mais perto da poesia do que da prosa, pois a única característica que se encontra na poesia, e não na prosa, é justamente o *Enjambement* (ibid., 2002):

Trazer a palavra para uma parada, é retirá-la do fluxo de significado para exibi-la como palavra. O mesmo poderia ser dito da paralisação praticada por Debord, paralisação como constitutiva de uma condição transcendental de montagem⁵⁴.

O cinema tem a possibilidade de exibir o seu meio, a imagem parada. Agamben, muito influenciado por Walter Benjamin e sua noção de *imagens dialéticas*, isto é, a imagem como um limiar entre a imobilidade e o movimento, entende que há vida nas imagens, que aparece em sua pausa carregada de tensão entre a imobilidade e a sucessiva retomada de movimento:

A imagem dialética é uma oscilação não resolvida entre um estranhamento e uma nova ocorrência de sentido. Semelhante na intenção emblemática, ela mantém em suspensão seu objeto em um vazio semântico. (Agamben, 2012, p.41).

Logo, ele aponta que as pinturas são como momentos capturados de uma ação, como um *frame*⁵⁵ fílmico, em que nunca poderemos ver o que a precedeu e o que irá proceder. Pensado a partir desta premissa, pode-se imaginar que são as pinturas, como uma paragem nos filmes de Debord e Godard, um *frame* sozinho, sem o precedente e o seguinte, que mantém o seu significado sempre em suspenso. Uma imagem carrega essa suspensão, carrega esse *Enjambement*, ligando-a de forma peculiar à poesia, mas aqui não há um adiamento do significado para um além, já que nenhuma outra imagem, além daquela, existe, mas um adiamento para o nunca: a representação torna-se puramente imaterial, um fluxo de significado que nunca se concretiza. A imagem é, assim, um elemento histórico em que o tempo paralisa,

⁵⁴ To bring the word to a stop is to pull it out of the flux of meaning, to exhibit it as such. The same could be said of the stoppage practiced by Debord, stoppage as constitutive of a transcendental condition of montage.

⁵⁵ *Frame* é uma das inúmeras fotografias que constroem um filme. A cada segundo de filme temos em geral 24 fotografias.

tencionando o passado e o futuro. Agamben, pensando aqui através de Aby Warburg sintetiza essa ideia em dois distintos ensaios:

[...] a imagem – se mostrava pelo contrário como um elemento decididamente histórico, como o próprio lugar do trabalho cognitivo humano em seu confronto vital com o passado. O que assim emergia à luz não era, porém, nem uma diacronia nem uma sincronia, mas o ponto em que, na ruptura dessa oposição produzia-se o sujeito humano. (ibid., 2015a, p.130)

A história da humanidade é sempre história de fantasmas e imagens, porque é na imaginação que tem lugar a fratura entre o individual e o impessoal, o múltiplo e o único, o sensível e o inteligível, e, ao mesmo tempo, a tarefa de sua recomposição dialética. As imagens são o resto, os vestígios do que os homens que nos precederam esperaram e desejaram, temeram e removeram. E como é na imaginação que algo como uma história se tornou possível, é por meio da imaginação que ela deve, cada vez, de novo se decidir. (ibid., 2012, p.63)

Trabalhar com a imagem, neste sentido, é trabalhar com a tensão entre o individual e o coletivo, trabalhar fora da estética em uma zona “imemorial” que se constitui como [...] “a última consistência do humano e o único meio de sua salvação, são também o lugar de seu incessante faltar a si mesmo” (ibid., 2012, p.60). As imagens têm vida, uma vida puramente histórica por onde o messias entra, por onde o messias “sempre já chegou” e, logo, o tempo que se constituiu com as imagens é o presente, o “tempo de agora” (ibid., 2002, 2016). Para serem históricas, no entanto:

Como os espíritos elementares de Paracelso, as imagens precisam, para serem verdadeiramente vivas, que um sujeito, assumindo-as, una-se a elas, mas nesse encontro - como na união com a ninfa-ondina - está ínsito um risco mortal. Ao longo da tradição histórica, de fato, as imagens se cristalizam e se transformam em espectros, dos quais os homens se tornam escravos e dos quais, continuamente, é necessário libertá-los. (ibid., 2012, p.61)

No ensaio *O ser especial* (ibid., 2007), Agamben aponta que a imagem não é uma substância, mas um acidente, que não se encontra em um lugar específico, mas como em um sujeito: “estar em um sujeito é, para os filósofos medievais, o modo de ser do que é insubstancial, ou seja, não existe por si, mas em outra coisa” (AGAMBEN, 2007, p.45). Assim, a imagem tem uma dupla característica: ela é insubstancial e por isso não tem uma realidade contínua, configurando-se como um ser de geração contínua, sendo criada a cada instante de novo:

A segunda característica da imagem consiste em não ser determinável segundo a categoria da quantidade, em não ser propriamente uma forma ou uma imagem, mas antes a "espécie de uma imagem ou de uma forma (*species*

imaginis et formae)", que em si não pode ser chamada nem longa nem larga, mas "tem apenas a espécie da longuidão e da largura". As dimensões da imagem não são, pois, quantidades mensuráveis, mas apenas espécies, modos de ser e "hábitos" (*habitus vel dispositiones*). O fato de ser possível referir-se unicamente a um "hábito" ou a um ethos é o significado mais interessante da expressão "estar em um sujeito". O que está em um sujeito tem a forma de uma espécie, de um uso, de um gesto. Nunca é uma coisa, mas sempre e apenas uma "espécie de coisa". O termo *species*, que significa "aparência", "aspecto", "visão", deriva de uma raiz que significa "olhar, ver", e que se encontra também em *speculum*, espelho, *spectrum*, imagem, fantasma, *perspicuus*, transparente, que se vê com clareza, *speciosus*, belo, que se oferece à vista, *specimen*, exemplo, signo, *spectaculum*, espetáculo. [...] A imagem é um ser cuja essência consiste em ser uma espécie, uma visibilidade ou uma aparência. Especial é o ser cuja essência coincide com seu dar-se a ver, com sua espécie. (ibid., p.46)

Para os medievais, a espécie é a intenção, a tensão interna de cada ser que o impele a se comunicar, a se fazer imagem: o amor que cada ser deseja a si mesmo, deseja preservar em si e comunicar para si. "Na imagem, ser e desejar, existência e esforço coincidem perfeitamente" (ibid., p.47).

Todas essas características constitutivas na relação com a imagem é o que guiou as análises dos cartazes que tinham como objetivo ser uma produção imagética que definisse o cinema, mas que, como será visto, trouxeram mais questionamentos sobre o tema, com diferentes pontos de vistas em cada cartaz, do que definições consumadas. Isto implicou que as imagens fossem tomadas pelos participantes dos grupos que as fizeram como verdadeiramente suas, numa assunção indentitária, de forma a não permitir que elas se cristalizassem e que o trabalho fosse um cumprir de dever, uma obrigação a qual se obedece como "escravo".

Olhando para o conjunto de cartazes pode-se ver que um dos temas que se repete é o do tempo e da visão de si: o relógio no primeiro cartaz que perde os seus números e no segundo que aponta uma hora que não condiz com a hora desejada (como será apresentado daqui a pouco), parece nos mostrar que Cinema e Tempo tem uma forte relação para os participantes dos grupos; nos mesmos cartazes pode-se analisar a questão da imagem de si próprio pela existência de espelhos que refletem a imagem do personagem desenhado.

Olhando individualmente cada produção podemos, na imagem do primeiro cartaz, perceber um conjunto que se assemelha com a Caverna de Platão (PLATÃO, 1987)⁵⁶, uma luz

⁵⁶ A Caverna de Platão é uma conhecida alegoria no mundo ocidental na qual homens estão sentados de costas para uma fogueira dentro de uma caverna. As únicas imagens que eles conseguem ver são a das sombras do que passa entre eles e a fogueira. Os homens acreditam ser essas sombras, fomas deformadas do que passou por ali, como a realidade. Platão, narrando a alegoria, questiona o que aconteceria se um desses homens se liberta-se de tal condição e saísse da caverna. Para ele, primeiramente, o homem seria segado pela luz do sol e, ao recuperar-se, veria o mundo como ele realmente o é.

que incide por trás de um relógio e de uma pessoa, produzindo uma imagem “irreal” em um espelho, para o qual a pessoa está olhando: do relógio, as horas caem junto com um dos ponteiros e a imagem da pessoa está, como é usual nos espelhos manufaturados em nossa cultura, invertida. Dois pontos são inicialmente muito interessantes para a reflexão presente: a ideia que Agamben defende, a partir de Aby Warburg, das imagens como fantasmas e a utilização do espelho.

Agamben (2015a) compartilha a ideia de que as imagens se perpetuam como fantasmas que residem na cultura, uma sobrevivência das imagens, como se elas fossem mortos vivos a vagar pelo nosso imaginário. Ou seja, elas são parte integrante da herança cultural que recebemos através de nossa existência em determinada cultura e sua sociedade. Assim, a imagem da caverna de Platão surge, como esse fantasma, no pensar sobre o cinema, um pensar que se aprofundou na definição do que seria o Cinema a partir do que o grupo entendeu como o efeito dele em nossas vidas. O outro ponto, o do espelho, é interessante, porque além de colocar uma imagem dentro da imagem (o reflexo dentro do desenho do cartaz), remete diretamente à definição que Agamben faz da imagem no ensaio *O ser especial*, citado acima. A reflexão que o autor faz começa a partir da análise do pensamento medieval sobre a imagem que acontece no espelho: uma imagem sem sujeito, insubstancial, existindo em outra coisa. O desenho do grupo pode ser lido, portanto, como tendo a própria rota de fuga da caverna “cinematográfica” de Platão, já que permite a quem vê a imagem entender o cinema como essa “falsa” produção da realidade, uma produção que modifica a imagem de si e do tempo. Falando agambianamente, para tanto, basta o sujeito da imagem olhar para o espelho como espelho, como meio, e tomar em seu poder o objeto que produz a imagem.

O cartaz número dois também traz uma relação parecida, em que uma pessoa está “perdida”, à esquerda, perdida pela incapacidade de entender sua própria imagem, na parte superior, pelo horário, que não condiz com o da seção que quer ver, representada à direita da imagem, e, acima desta última, quadros de um rolo de filme flutuam, como em fuga. O cinema aparece, aqui, como local físico, temporal e, amalgamado a ambos, como construtor de tempo e da imagem de si. O personagem do desenho está confuso tanto pelo horário “real” que se impõe, sem saber se deve se arrumar ou não, já que está atrasado e perdendo o filme, como pelo efeito que o cinema tem sobre ele, tanto pela sua beleza, como pela hora que já avança muito - se fosse apenas analisada essa relação com o tempo cronológico o desenho perderia muito, já que não haveria uma explicação para a dúvida do personagem que já estaria uma hora e quinze minutos atrasado para o filme, praticamente perdido o filme.

O cartaz ainda coloca três camadas de imagem: toda cena desenhada está emoldurada por uma borda rosa e o personagem está imaginando duas situações. Logo, temos um desenho que se divide em três camadas, a da moldura, a da ação e a da imaginação. O que é muito interessante, pois há a percepção da imagem como imaginação, e vice-versa, e uma exibição de que o que eles produziram também é uma imagem, por isso emoldurada. O grupo, assim, criou uma imagem que se exhibe como si mesma, como imagem, como meio puro.

Nestes dois cartazes é preciso destacar o uso da linguagem como experimentação, seja através do uso das imagens dentro das imagens, seja através dos usos de elementos metafóricos, simbólicos ou surrealistas. Além disso, a relação do cinema com a sociedade aparece e evoca o caráter mais ético do que estético do cinema (em convergência com a visão já apontada de Agamben). Olhando para os demais cartazes, podemos ver, na maioria deles, essas três características. Há, no entanto, uma marca nos desenhos um e dois, que os diferencia dos demais: neles há um sujeito agente-paciente, que simboliza o Humano, nos demais existem vários sujeitos interagindo com o cinema. Logo, de alguma forma, a alteridade e a percepção de diferentes relações com o cinema se perde.

O cartaz três e o quatro exibem uma sala de cinema com vários espectadores e, se alguns comportamentos se repetem, existem diferentes relações com o filme. No terceiro, o filme é visto como uma peça de marketing (os logos de companhias aparecem na tela, um do lado do outro), construída para “pegar as pessoas” (uma mão sai da tela em direção ao público), forçando-as a consumir. Esse agarrar prende diversos espectadores, mas não tem efeito sobre todos, um mexe no celular e outro dorme, por exemplo. Aqui, a percepção de que a relação difere entre os indivíduos impede a construção de uma visão de que o cinema tem o poder de prender a todos. No quatro, a questão do tempo reaparece no passar da película na tela que não termina nunca, suspensa por um enorme “etc.”. As pessoas assistindo a esse filme sem fim têm diferentes reações, expressas por imaginações. A maior diferença dos dois é, justamente, o fato de um assumir o lado comercial que influencia nossos desejos, construindo uma concepção política do cinema como algo ruim e poderoso, enquanto o outro apresenta uma visão que, em uma análise superficial, aparenta não olhar para o *ethos* do cinema. No entanto, eles construíram uma concepção que confunde a vida com o filme, já que o filme não tem fim, os espectadores estão prisioneiros dele até o fim de suas vidas. Não é preciso apontar toda a poesia que as imagens trazem, cada qual de sua maneira, e que existem dois níveis de imagem, o desenho e o desenho do que é exibido. No filme do cartaz quatro, ainda é interessante perceber, que uma pessoa produz uma foto com um celular, trazendo uma terceira camada de imagens para o

cartaz, mas uma que não podemos ver, pois só temos acesso à ação de fotografar que se encontra eternizada.

O cartaz cinco é uma construção que traz uma estrutura diferente dos demais, numa produção em que cartazes são colados como janelas no cartaz produzido. Janelas que, segundo os participantes do grupo, representam as janelas que os filmes abrem nos espectadores: imaginação, medo, um voo em emoções diversas, diferentes emoções e sensações. A repetição de tema em algumas janelas se deve ao fato de que cada integrante fez a sua janela, o que expõe uma enorme alteridade na produção do trabalho. De diversas formas, este cartaz, apresenta uma experimentação da linguagem, tanto nos elementos poéticos, como nas imagens dentro das imagens, inclusive o cartaz é emoldurado, como cartazes dentro do cartaz: temos uma exibição do meio puro cartaz e do meio puro imagem. O último cartaz, o sexto, talvez seja o mais simples, pois ele parece trabalhar com as condições dos clichês sobre o cinema: sala de exibição, pipoca, emoções e o poder da imagem como superior à da palavra. Interessante notar que a frase “uma imagem vale mais que mil palavras” está escrita na tela do cinema, local em que a imagem dos filmes são projetadas, e, de certa forma, a frase contradiz sua mensagem: foi necessário escrever para construir a mensagem ao invés de desenhar uma imagem que dissesse mais que mil palavras. Contudo, por mais que haja um uso de conceitos mais corriqueiros sobre o cinema, os símbolos usados para construir a imagem falam da múltipla perspectiva do conceito “cinema” que os membros do grupo tinham naquele momento.

As múltiplas definições produzidas nos cartazes e a forma com que elas foram construídas se mostraram um campo de experimentação da linguagem, em que conceitos e significados foram pensados e extrapolados, e novos usos da linguagem foram construídos. Juntamente a isso, em quatro dos cinco cartazes, a relação de construção de significados do cinema com a vida cotidiana, a questão ética e política de cada imagem, foi trazida à tona e debatida na apresentação de cada grupo aos demais.

O SABER CINEMA NA PRODUÇÃO FÍLMICA

Finalizando este capítulo de análise, buscou-se olhar os filmes produzidos como trabalho final do curso, no intuito de observar o uso da Linguagem Cinematográfica e, assim, poder criar conceitos sobre a aprendizagem dos educandos com relação ao saber proposto para o curso. O que, como se verá, parece ter ocorrido de forma aprofundada; o que se nota em todos os filmes é a exploração da linguagem cinematográfica de forma intencional: os planos, de forma geral, em todos os filmes, foram escolhidos e interligados a outros de forma deliberada

de antemão, na busca por conseguir determinado efeito; a preocupação e o esforço na produção com a arte dos filmes é, na maioria, perfeitamente visível; para citar alguns exemplos.

A relação do tempo e esforço presentes para a produção deste trabalho é muito interessante para nossa análise, pois o tempo disponível para os grupos era realmente curto: menos de dois encontros para pré-produzir o filme, incluindo a criação do roteiro, e um para filmar, sendo que a edição ficou a cargo de uma pessoa do grupo, para o dia seguinte. Logo, todo o trabalho demandou enorme esforço dos educandos: grupos chegaram mais cedo para a filmagem, integrantes trouxeram diversas roupas para testar nos atores (que eram eles próprios), objetos cênicos foram trazidos, locais foram reservados para as filmagens, planos foram regravados inúmeras vezes na tentativa de produzir melhor, para citar só alguns dos inúmeros esforços por parte dos participantes dos grupos.

Foram selecionados dois filmes para se analisar de forma mais profunda, atentando-se para o uso da linguagem: um por ter um uso extremamente comedido de planos, mas produzindo uma obra forte e poética, e outro por apresentar um rebuscamento enorme de linguagem e uma precisão na escolha dos planos.

Antes de entrarmos na análise, é interessante notar que quatro filmes produzidos se encaixam na relação que Saxton (2014), a partir da ideia de gesto de Agamben, faz com *Passion* (1982) de Godard: o gesto aparece no filme, na leitura da autora, não como um fazer para uma produção, como seria um “gesto mecanizado”, mas como gestos que interrompem este ou sequer tem alguma finalidade produtiva.

Filme 01:

O vídeo produzido é ao mesmo tempo de uma simplicidade e de uma beleza muito fortes. Somente quatro planos⁵⁷ que mostram um estudante chegando na universidade à noite e sentando para descansar em uma pedra e fumar um cigarro, mas durante todo o curta ouvimos em *voice over*⁵⁸ o poema “Grito Negro” de José Craveirinha. Ao final, a imagem é fundida através de um *cross fade*⁵⁹ com a pintura que escolheram: O Derrubador Brasileiro (Almeida Junior, 1879).

⁵⁷ Plano é a duração em que uma imagem é exibida no filme sem corte. Independentemente de haver movimento de câmera ou não. A montagem liga os diversos planos gravados em uma cena para construir essa em uma ordem rítmica.

⁵⁸ Narração que não diegética.

⁵⁹ Quando entre duas imagens, dois planos, a passagem de um para outro se dá gradativamente, com uma sumindo aos poucos e a outra aparecendo aos poucos, uma sobre a outra.



O Derrubador Brasileiro (Almeida Junior, 1879)

Ficção simples, mas forte, que pode ser olhada como uma denúncia à exploração do trabalhador, aqui personificado como estudante. Ideia muito próxima da intenção do grupo, como eles expuseram na apresentação do curta e torna-se claro no relato de C.H.:

Assim, o grupo decidiu fazer uma espécie de analogia entre “O derrubador brasileiro” com um estudante trabalhador brasileiro. Escolhemos no nosso grupo um colega [...] com um olhar cansado de um estudante universitário trabalhador brasileiro que vive em seu cotidiano a exaustão de ter que lidar com os estudos universitários e a labuta do seu dia-a-dia. (22 de fevereiro de 2017)

Atentando para a forma do filme, podemos perceber soluções estéticas interessantes para a realização da obra, como no primeiro plano, em que vemos pés andando em uma fila e, ao fundo, carros passando com seus faróis acesos. A intenção inicial do grupo era fazer o personagem descendo de um ônibus, mas ensaiando no dia anterior ao da filmagem, o motorista do ônibus, providencialmente, enguiçado na frente da universidade, não permitiu. Assim, eles

decidiram mudar para mostrar o trabalhador-educando saindo de um ponto de ônibus com sua mochila nas costas em destaque, enquanto os outros membros participavam da cena como transeuntes. Contudo, no dia da filmagem encontraram dificuldades com a iluminação, já era noite e o local estava muito escuro. Novamente, a ideia teve que ser mudada para a construção de uma imagem satisfatória. Daí, segundo relato do grupo em sala, surgiu a concepção de mostrar vários pés passando para dar uma ideia de multidão e enquadrando o ônibus à direita do quadro, para denotar ser um ponto de ônibus.

Pode-se ver na construção do primeiro plano uma constante relação entre desejo e condições materiais, em que a busca levou a um enquadramento esteticamente apazível e que conseguiu conter elementos que permitem a leitura que eles desejaram. Houve um problema, porém, o ônibus à direita é pouco visível justamente pela má iluminação, o que não permite entender que ali é um ponto de ônibus. Problema menor, já que a ideia principal pode claramente ser construída pelo espectador com as informações contidas no vídeo.



Plano 01 - pés e carros ao fundo

No segundo plano a solução para a falta de luz foi pedir emprestado o carro que vendia lanches na rua, utilizando-se dos faróis para auxiliar a iluminação. Porém, eles ainda tiveram problemas com os seguranças da Universidade, que só liberaram a filmagem da entrada da Universidade depois que um dos integrantes do grupo teve a ideia de mostrar a carteira de estudante da instituição. O interessante é que a iluminação se tornou um personagem do filme,

por assim dizer, pois ela chama atenção, no primeiro plano como uma contraluz das luzes emitidas pelos faróis dos carros que passavam, no segundo como um foco que ganha força durante a transição, como se um carro passasse por ali, criando uma espécie de efeito mágico-teatral. A dificuldade também se encontra nos últimos planos, no terceiro, a luz é a do carro mais a ambiente, no último usaram um lanterna emprestada, o que acabou sendo uma empreitada maior do que imaginavam: eles foram a três prédios da Universidade e nenhum segurança emprestou a lanterna, somente no quarto prédio aconteceu o empréstimo. Todas as imagens carregam muito contraste entre o claro e o escuro, tornando a obra bem homogênea no quesito de iluminação.

É muito interessante notar que o segundo e o terceiro planos são os únicos que se conectam visualmente no espaço, com o portão de entrada aparecendo e com o enquadramento preocupado em mostrar uma faixa pendurada na universidade com os dizeres: “nenhuma punição aos trabalhadores que lutam por nossos direitos. Lutar não é crime!”. Apesar de estar lá por acaso, foi intencional, segundo o relato em sala de aula, de mostrá-la no terceiro plano, fazendo um *trevelling* que acaba colocando a faixa dentro do campo em um ponto de interesse da regra do terço⁶⁰.

Destaca-se, ainda, a montagem em transição, que, dialogando com a leitura do poema e a música de fundo, criam uma atmosfera de passagem temporal. Efeito que pareceu só ser quebrado no terceiro plano, sem intenção por parte dos realizadores, segundo o debate em sala. O uso do *trevelling* quebra o ritmo do filme, que é marcado pelas transições de um plano para o outro.



Transição da luz

O filme dá conta do desejo dos estudantes com muito apuro, demonstra uma percepção estética interessante e uma preocupação política forte, apesar da economia de planos e de um problema ou outro (o que é extremamente comum), como o efeito que o *trevelling* causa. O plano final é o que traz o gesto como improdutivo, ao acender um cigarro para descansar o estudante-trabalhador não o traga, mas em sua exaustão deixa recair as mãos em suas pernas, seu rosto arqueia e ele parece dormir, terminando seu gesto numa personificação da obra

⁶⁰ Técnica de fotografia que ajuda a construir a imagem de forma mais bela do ponto de vista do classicismo.

pictórica escolhida. O plano, assim, está carregado de considerações políticas (inicialmente colocadas por somente um dos integrantes, que se sentiu até ignorado nas ponderações) o gesto humanizante, gesto como meio sem fim de um exaurido ser humano, é historicizado pela relação com a pintura, que passa a existir no momento presente, proveniente de uma atitude questionadora dos integrantes do grupo.



Terceiro Plano



Quarto Plano com a transição para a pintura

Filme 02

Claramente é o vídeo com o maior apuro linguístico, impressiona pela apropriação da linguagem cinematográfica: nos usos dos planos, na escolha da montagem e na sonorização. Não que não tenha defeitos, como é comum, mas esses são mínimos: teatralização de algumas ações e som vazado em um plano. Eles escolheram a obra “O Violeiro” de Almeida Júnior (1899), mas não se prenderam aos personagens expostos nela. Ao fazerem uma pesquisa sobre a vida do autor descobriram ser esta pintura a última que realizou em vida, vindo a ser assassinado logo depois, e quiseram trazer esse fato para o filme. Logo, temos dois universos na obra deles e que dialogam: o do pintor e o que existe na pintura. O filme conta uma história que começa com Almeida Júnior se preparando para pintar o quadro, que acontece em *jump-cuts*, sem vermos o rosto dele. Passam pela frente do personagem duas pessoas, uma mulher e um homem, o filme corta para um plano em que vemos a câmera entrar no quadro, sempre em *jump-cuts*, e, assim, entramos no universo da pintura. O mais interessante é notar que a montagem para cada um dos universos é feita de modo diferente, no do pintor o *jump-cut* acontece várias vezes, na da pintura, a edição é clássica. Assim, eles usaram da própria linguagem para distinguir os locais dos acontecimentos da história.

Dentro da pintura se vê inicialmente uma mulher a lavar louça, montado em dois planos distintos com *raccord* contínuo, que ao finalizar sua tarefa inicia o gesto de repousar o pano de prato no ombro, como que em alívio, para logo ser interrompida pelo choro de seu bebê, o que a faz interromper o gesto inicial e usar o pano para secar o suor do rosto (aqui a diferença entre gesto com um fim e gesto sem fim torna-se clara).

O plano é cortado para uma tela preta, em que só se ouve o som do bater de uma enxada na terra, que só aparece no plano seguinte. Quando esse surge, vemos um homem trabalhando a terra, que é montado em *raccord* para um plano mais próximo em que o trabalhador interrompe seu afazer para usar o seu chapéu de forma a abanar-se e espantar o calor (novamente o gesto surge). Quando o personagem volta ao trabalho, o plano anterior surge de novo e o som da enxada na terra recomeça.

Só essa cena, per si, demonstra uma enorme complexidade no uso da linguagem. Primeiro temos um plano sem imagem e com um som que nem sequer podemos dizer ser *off screen*⁶¹, mas sim oriundo de um outro plano e, logo, de outro espaço. Um experimento da linguagem que Godard vai fazer inúmeras vezes antes de ser aceito, mesmo que aconteça raramente, no cinema Hollywoodiano. O uso dos planos demarcando a mudança da ação do

⁶¹ Som ou ação que acontece “fora da tela”, fora do que está sendo mostrado na imagem do filme.

personagem ou vice-versa, mas que, para além da ação, constrói uma proximidade do vivido pelo personagem em cena e expõe o gesto.

Após o último plano dessa cena, há um novo corte para uma tela preta em que a música de Almir Sater e Renato Teixeira, “Tocando em Frente”, começa a ser ouvida. A música continua nos planos seguintes que mostram um violão em primeiro plano e os pés do trabalhador em segundo, assim como a enxada que carrega. Ele coloca a enxada no chão e pega o violão, já em outro plano que ainda se encontra na altura do chão. Corta um pouco depois para ele sentado em uma janela tocando o instrumento. O violão, ou a viola, foi considerado pelo grupo um objeto personificador do descanso e a troca da enxada por ela marcou a passagem do trabalho para o lazer. A opção por mostrar essa passagem em planos, em que o principal eram os instrumentos e o gesto da troca, traz tanto a ideia de meio-puro dos gestos, como uma forte carga simbólica e poética.

O plano seguinte é o da dona de casa tirando roupas do varal e, seguido de outro plano, sendo novamente interrompida por sons, que dessa vez são os do violão. Agora, depois de irritada, ela fica feliz com o que escuta, colocando o pano que acabara de tirar do varal sobre os ombros e indo ao encontro do violeiro. Se vê ela saindo pela esquerda do quadro e no plano seguinte, que se volta a ver o violeiro tocando, ela entra pelo lado direito do quadro para cantar a música. Esta passagem demonstra o uso da convenção de entrada e saída de quadro. A pintura do começo do filme, então, aparece em *cross fade* com a imagem filmada.

O plano seguinte, já fora da pintura, começa com a câmera se afastando do quadro pintado, agora como se saísse dele, em *jump-cuts* e ao som de “Moonlight Sonata” de Beethoven. Em determinado momento um plano revela o pintor morto estirado no asfalto, ensanguentado, de costas para a câmera, ao seu lado encontra-se um pedaço de pau sendo recolhido pelo que parece ser o assassino. Esse vai embora e tem sua partida mostrada em dois planos: no plano anterior que é entrecortado ao meio por um plano zenital⁶².

A construção da cena trabalhou com a noção de suspense, a ponto de, sequer, apresentar o rosto do assassino. No entanto, talvez seja a escolha dos ângulos o mais interessante em relação ao uso da linguagem cinematográfica. O plano na altura do chão com o personagem morto e o pedaço de pau ao seu lado contrastam, de certa forma, com os da troca da enxada pela viola. Em ambas as cenas o objeto é um dos focos principais, estando a câmera na altura dele, e sofrem a ação de um personagem que não aparece todo no quadro. Temos, então, uma comunicação entre os dois mundos do filme, o da pintura e o da “realidade”. A diferença dessa

62 Plano em que a câmera filma em noventa graus em relação ao chão, de cima para baixo.

relação com a do começo do filme, em que os dois transeuntes que passam viram os personagens do quadro, é que essa foi construída no uso da linguagem e não na ação roteirizada. O plano zenital também é interessante na cena, já que conhecido, também, como a visão de deus, casa perfeitamente com o peso da morte.

A pré-produção do filme e seu roteiro foram muito bem pensados, como mostra a divisão de planos e o relato com os materiais que cada um do grupo deveria trazer para o encontro seguinte. Curiosamente, a ótima obra foi realizada por um grupo que teve poucos relatos pessoais no caderno mais aprofundados. Dos seis integrantes apenas três realizaram escritas com um bom número de informações, os outros ou deixaram alguns dias sem relatar ou somente descreveram o que aconteceu como tarefa nos encontros. Entretanto, um ponto interessante que os relatos trouxeram foi a união do grupo:

Foi legal, tudo rolou em perfeita harmonia e com a participação de todos (C.M. Caderno pessoal, 20 de fevereiro de 2017);

[...] muitas ideias surgiram e vi como é bom trabalhar em equipe quando todos tem o mesmo foco [...] Tanto foi a discussão que mal deu tempo de elaborar o roteiro. Foi um dia muito divertido, empolgado e produtivo (P.O.; Caderno pessoal, 20 de fevereiro de 2017).

CONCLUSÃO

PROFANAR A EDUCAÇÃO É A TAREFA DOS EDUCADORES QUE VÊM

Pensando na questão da profanação da educação, utilizando o saber cinema como base para outra configuração das relações institucionais em sala de aula, primeiramente foi necessário debater uma visão possível sobre a educação na atualidade, relacionando os sujeitos no mundo atual com o processo educacional. Para tanto, investigou-se o conceito de *Bildung*, fundamento da educação moderna, e os sujeitos constituídos em um tempo hipermoderno. Após, a partir do conceito de experiência de Agamben, propôs-se uma outra forma de se olhar os caminhos para uma educação, que envolviam a grande questão da pesquisa: a profanação da educação. Foi necessário, dessa forma, discutir o conceito de profanação.

No capítulo subsequente, já que o cinema se fez um saber a ser trabalhado como conteúdo, foi preciso definir o que seria cinema e arte a partir da perspectiva do autor base, Agamben. No capítulo posterior, a metodologia criada para o campo foi explanada, tendo como base conceitos-chaves relacionados à experiência, à infância, como proposta pelo autor supracitado. Na quarta parte do trabalho, os dados coletados em campo foram analisados e diversos processos profanatórios da educação foram analisados na pesquisa.

DA BILDUNG À INFÂNCIA EM AGAMBEN

A concepção de educação moderna, a qual instituiu diversos elementos da escola tradicional tal qual a conhecemos- mesmo que tenham sofrido modificações na passagem das décadas e séculos- mantém-se presente e fundante da organização escolar atual. O conceito de *Bildung* foi o principal ideário desta escola. Traduzido com “formação cultural”, compreende os processos de formação dos indivíduos para a entrada no mundo da cultura (*Kultur*). Deste modo, a formação de cada indivíduo da sociedade é entendida como pessoal em um processo de inserção dos sujeitos na sociedade humana.

Olhando para o nosso momento histórico atual, no qual utilizamos aqui o conceito de hipermodernidade, os participantes do processo educacional não podem mais ser entendidos da mesma forma como no período moderno. Logo, não faz mais sentido que a Escola funcione tendo como base os preceitos apontados anteriormente. Dentre as mudanças que afetaram as subjetividades envolvidas no processo educacional destacamos um exemplo: a mudança do espaço privado que foi construído como o local da intimidade e reclusão para a exposição da intimidade nas redes sociais. O local íntimo e privado, recluso dos demais, passou a ser exibido em uma autoexposição. Desta forma, a própria relação dos indivíduos com as imagens de si e

do mundo foi modificada: agora, não mais a reclusão e o espaço de intimidade são essenciais para a construção da subjetividade, mas exibir a si como espetáculo tomou esse lugar. Nesta outra forma de se relacionar consigo e os demais, a interação com os saberes formais e científicos se alterou: se antes o acesso a eles era majoritário no processo educacional, hoje o contato é quase que instantâneo para os que estão conectados ao mundo *hipertélico*. Além disso, a informação substituiu o próprio saber e os educandos e educadores se inseriram no processo de ensinoaprendizagem como consumidores e não mais como cidadãos de um Estado Nação Moderno.

A concepção agambiana de infância, construída por ele como experiência, foi aqui apresentada na perspectiva de funcionar como alternativa à visão que a modernidade constituiu como infância: a de que o indivíduo infante precisa ser tutoriado para adquirir conhecimentos que o tornarão membro de uma sociedade. Na ideia de Agamben, a infância é parte constituinte de todos os seres humanos, sendo aquilo que une a língua, o que herdamos historicamente, ao seu uso, a linguagem. Ela é aquilo que não possui linguagem, por isso, é uma *in-fância*, e o que é expropriado em cada enunciado. Sendo a experiência individual não há a possibilidade de uma verdade única, pelo contrário, toda fala carrega uma verdade. Para a educação, a consequência dessa visão é a de que o processo da *Bildung* nunca deu conta da experiência dentro da escola. A linguagem, desse modo, é o fundamento de uma filosofia da educação que leva em conta tal concepção de infância.

PROFANAÇÃO

Agamben entende que o Capitalismo é um grande dispositivo sacralizador, a ponto de sacralizar até o ato profanatório. Isto é, vivemos em uma sociedade em que praticamente tudo é retirado do uso comum, sendo tomado por dispositivos de subjetivação. A linguagem, a principal arma de profanação, é, por exemplo, sacralizada pelas mídias, que retiram dela todo o seu conteúdo profanatório.

Profanar configura-se como o oposto de sacralizar. Ou seja, retornar ao uso comum as coisas, sem destruir o dispositivo de controle, mas desarmando-o, tornando-o inoperante. O dispositivo continua a existir, mas perde seus efeitos subjetivadores em um “como se não existisse”. Profanar a educação, portanto, seria o ato de desarmar os dispositivos de subjetivação que se encontram nos processos de ensinoaprendizagem, retornando as coisas ao seu uso comum, ou seja, ao uso dos seres humanos que constituem a instituição escolar.

CINEMA E ARTE

Levando-se em conta os saberes propostos pela disciplina que foi campo de pesquisa, cinema e educação, a preocupação do pesquisador foi a de manter fiel a forma e o conteúdo. Isto se deu a partir da ideia que Agamben defende sobre arte, tendo Walburg como base, o que trouxe a necessidade de entender o Cinema e arte pela visão dele.

A primeira característica que nos importa é a de que a arte se encontra em um estado vazio, morrendo sem poder morrer, gerando terror. Ela perdeu toda sua base concreta quando o trabalho artístico foi separado dos demais através da estética. Isto é, a *poieis* foi separada da *techni*, quando o trabalho manual foi separado do intelectual, o que levou o artista a conceber suas obras a partir do nada e o espectador avaliá-la a partir do nada. Assim, é preciso pensar uma arte que através da transmissibilidade, independente do conteúdo, restitua-se ao seu estatuto original. O cinema, entendido como um meio mais ético que estético por Agamben, tem esse enorme potencial. Sua base é o gesto, que quando utilizado de forma terrorista expõem o meio como tal, como meio puro, quebrando a concepção de meio como aquilo que deve sumir na mensagem final, ao mesmo tempo em que destrói a falsa dicotomia meio-fim. Foi apresentado o cinema de Godard como exemplo desse *cinema terrorista*, contrapondo-se declaradamente contra o cinema padrão hollywoodiano.

O cinema terrorista surgiu como saber para se pensar a forma da metodologia educacional utilizada em campo que unida ao conceito de experiência, infância, foi construtora de uma organização do ensino/aprendizagem em que as relações em sala de aula fossem erigidas para uma outra vivência.

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA - INTERPRETANDO A PROFANAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Tentando-se criar um espaço para uma relação com a experiência na perspectiva agambiana, o conceito de tempo foi repensado, procurou-se dar valor ao *kairos* sobre o tempo cronológico, entendendo-se que é o prazer aquilo que para o tempo, logo o desejo dos educandos foi fundamental no processo. Como o desejo está intrinsicamente ligado à fantasia, imaginação, e ela é entendida por Agamben como aquilo que torna possível o acesso ao objeto de desejo, ou seja, ao conhecimento, ela foi valorizada como saber. Desta forma, um dos princípios que se deu na metodologia foi o de que todos os saberes como produtos pessoais e coletivos eram válidos, construindo uma rota de fuga da concepção cartesiana.

O cinema foi introduzido na metodologia principalmente através do processo de produção cinematográfica coletiva. Dele foram retiradas algumas funções da produção: uma

determinada concepção de produção (os educandos sendo os produtores, os responsáveis pelo andamento, das atividades), uma de continuidade (os educandos anotando as discussões, como ata do debate) e uma de exibição (os educandos expondo e exibindo os trabalhos feitos). Tendo em vista que é preciso que a arte se construa antes de tudo como transmissibilidade, toda a produção teve como princípio a relação de ensinoaprendizagem dos grupos de trabalho para os outros grupos, de educandos para educandos.

Logo, a base metodológica se constituiu na gerência dos saberes pelos próprios educandos, em um processo de ensinoaprendizagem autônomo que os constituía como educandos:educadores. Tomando como base esse pressuposto, todos os participantes da pesquisa tiveram liberdade para se colocarem em sala de aula defendendo seus pontos de vista sem jamais serem coagidos por uma ideia prévia de certo e errado.

O intentado com a metodologia construiu relações maiores que o previamente pensado como o processo profanatório, o que necessitou de um aprofundamento da bibliografia tanto do autor base, Agamben, como de alguns poucos escritos que pensassem a educação a partir desse autor. Um conceito fundamental que parece ter fundado todo o processo que ocorreu no campo é o de *educação imanente*, isto é, um processo de ensinoaprendizagem que se dá entre amigos, pessoas que compartilham o próprio compartilhamento. Nesse ato, a relação com o saber se constituiu como filosofia (amor ao saber), no qual a dicotomia meio e fim foi superada dando-se valor através de uma constituição constante do *kairos*, que se deu principalmente pela felicidade dos participantes no processo de estudar. Processo este em que ficou exposta a capacidade de interação dos estudantes com os saberes trabalhados através da reflexão sobre si próprio em um desenvolvimento unido aos saberes dos demais amigos, em diálogo com ideias de autores apresentados em sala de aula.

Alguns dispositivos profanados foram: a relação produção e nota, a dicotomia meio e fim, o vínculo com o saber cartesiano e a organização dentro da sala de aula. Quando suspensa a ideia de que existia uma verdade única a ser alcançada pelos educandos e foram aceitas suas próprias produções de saberes, o desejo e a alegria parecem ter anulado a preocupação com a nota final de cada trabalho, o que levou à construção desses de forma engajada e resultando em uma produção de conhecimento coletiva e pessoal. Este saber que assim se deu não funcionou nem como adivinhação ou ciência, nem como prazer ou conhecimento, mas como um saber ligado ao prazer, fugindo do viés iluminista. Para tanto, a ideia de autonomia, não como algo a ser alcançado, mas como uma vivência cotidiana foi fundamental, levando a uma autogestão dos educandos em seus processos de ensinoaprendizagem.

Por fim, a profanação mostrou-se possível: a constituição da “comunidade que vem”, comunidade messiânica, é viável. A educação, pensada para formação de um tempo do agora, que desarme os dispositivos do capitalismo como religião, não é, no entanto, uma metodologia universal. Profanar a educação é uma tarefa que envolve inúmeros fatores, principalmente devido à complexidade do processo de ensinoaprendizagem, multifatorial e diferente para cada ser humano envolvido nela, de cada sala de aula, de cada circunstância em que a educação formal se configura. Doravante, a pesquisa pode ser lida para que inspirações dela sejam construídas pensando-se outras formas de se erigir o processo educacional, que visem a profanação por uma configuração metodológica educacional que se faz imanente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. Difference and Repetition: On Guy Debord's Films. IN: MCDONOUGH, Tom (org.). *Guy Debord and the situationist international: texts and documents*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2002. p. 313-319.

_____. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: 2005.

_____. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. O que é um dispositivo. In *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____. *Ninfas*. São Paulo: Hedra, 2012.

_____. *O homem sem conteúdo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.

_____. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

_____. Cinema and History: On Jean-Luc Godard. IN: GUSTAFSSON, Henrik; GRØNSTAD, Asbjørn (orgs.). *Cinema and Agamben: Ethics, Biopolitics and the Moving Image*. Nova York, Londres: Bloomsbury Academic, 2014. p.25-26.

_____. Arqueologia da Obra de arte. *Princípios: revista de filosofia*, Natal, vol. 20, n. 34, jul/dez. 2013b. <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7549/5618>. Data de acesso: 31 de julho de 2016. <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7549/5618>>.

_____. *Nudez*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

_____. *Meio sem fim: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

_____. *O tempo que resta: um comentário à Carta aos Romanos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. *Gosto*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. *O fogo e o relato: Ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo : Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Mauricio Cristiano de; ROSA, Geraldo Antonio da. Educação entre o sagrado e o profano: notas do pensamento de Giorgio Agamben para a formação de professores. IN:

Colóquio Internacional de Educação, 4, 2014. Santa Catarina. *Anais IV colóquio internacional de educação: Educação, diversidade e ação pedagógica (Anais)*. Santa Catarina, v. 2, n. 1, 2014. <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/5182>>. Acesso em: 14 de jul. de 2017.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Nietzsche: niilismo e genealogia moral. In: *REVISTA DA FACULDADE DE DIREITO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*. V.98. 2003. p.477-501. <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67598>>. Visitado em: 22 de setembro de 2018.

BORDWELL, David. *Sobre a história do estilo cinematográfico*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

BRITTO, F. L. Sobre o conceito de educação [Bildung] na filosofia moderna alemã. *Educação On-line*, n. 6, 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. As identidades como espetáculo de multimídia. In: *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010, p. 129-139.

CARROLL, Lewis. Phantasmagoria. IN: CARROLL, Lewis. *Phantasmagoria and other poems*. Londres, Inglaterra: Macmillan and co., limited, 1911. p. 01-162.

CLAREMBEUX, Michel. Film Education: Memory and Heritage. In: *Comunicar*, v.XX, n.39, p.25-31, 2012.

COSTA, Alves. *A longa caminhada para a invenção do cinematógrafo*. Porto, Portugal: 1998.

COUTINHO, Mário Alves. Jean-Luc Godard ou a pedagogia do Não. IN: COUTINHO, Mário Alves; MAYOR, Ana Lucia Soutto. (orgs.). *Godard e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, vol. 1). p. 19-25.

CRARY, Jonathan. *24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

- EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. Revoluções culturais e as mídias: reflexões sobre as relações de crianças e jovens com o conhecimento. In: *Ciências & Cognição*, Vol. 15(1), 2010.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. Tecnologias, memórias e esquecimento: da modernidade à contemporaneidade. In: *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, nº 2, agosto 2005.
- FREITAS, Alexandre Simão. A formação humana no contexto da consumação metafísica do sujeito: ética da potência de Agamben. In: *Educação*. Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 415-423, set.-dez. 2015.
- FREITAS, Pedro Esteves. *A teoria crítica em Max Horkheimer e sua contribuição para uma reflexão sobre a educação contemporânea*. Rio de Janeiro, 2014. Monografia de conclusão de curso (Licenciatura em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GAILO, Marcela Wanderley. *Trânsitos poéticos no ensino da arte: as visualidades, subjetividades e afetividades no cotidiano escolar*. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- GODARD, Jean-Luc. *Je vous Salue, Sarajevo*. [Filme; Cor-digital] Produção de Jean-Luc Godard, direção de Jean-Luc Godard. França, 1993. Digital, 2 min. color. son.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.
- LEMOES, Fabiano. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt. Introd., trad. e notas de Fabiano Lemos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 1 [25], p. 207-241, jan./abr. 2011.
- LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MAIO, Sandro Roberto. A voz em negativo: ter infância, experiência, Agamben. In: *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 6, abril de 2011. <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12276>>. Acesso em: 24 de jun. de 2018.
- MARTINS, Ana Carolina Silva. *Uma experiência da linguagem ou infância: língua, história e arte em Giorgio Agamben*. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal Fluminense.

MOURA, Caio. O advento dos conceitos de cultura e civilização: sua importância para a consolidação da autoimagem do sujeito moderno. In: *Filosofia Unisinos*, n.10(2), p.157-173, mai/ago. 2009.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [bildung] na elaboração do sistema educacional alemão. In: *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 385-405, maio/ago, 2016.

OLIVEIRA, Claudio. Série Filô Agamben. In: Agamben, Giorgio. *Ideia da prosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Da estética ao terrorismo: Agamben, entre Nietzsche e Heidegger. In: AGAMBEN, Giorgio. *O Homem sem conteúdo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 185-201.

PLATÃO; *A República*. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

REIA-BAPTISTA, Vítor. Film literacy: media appropriations with examples from the European film context. In: *Comunicar*, v.XX, n.39, p.81-89, 2012.

SALES, Benes Alencar. A polissemia do sujeito cartesiano. In: *Princípios: revista de filosofia*, v.14, n.22, 2007.< <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/472>>. Acesso em: 29 de setembro de 2018.

SAXTON, Libby. Passion, Agamben and the Gestures of Work. IN: GUSTAFSSON, Henrik; GRØNSTAD, Asbjørn (orgs.). *Cinema and Agamben: Ethics, Biopolitics and the Moving Image*. Nova York, Londres: Bloomsbury Academic, 2014. p. 55-70.

SCEMAMA, Céline. Para onde vai Godard: na companhia de Orfeu, de Virgílio, e do Anjo da História, um olhar sobre o passado. IN: SERAFIM, José Francisco. (org.). *Godard, imagens e memórias: reflexões sobre História(s) do Cinema*. Salvador: EDUFABA, 2011. p. 21-90.

SCHEFER, Jean Louis. A hipótese Strindberg. IN: PORTUGUAL. *Cinema e pintura*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa, 2005. p. 48-67.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). In: *Kriterion*, v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005.

WILLIAMS, James S. Silence, gesture, revelation: the ethics and aesthetics of montage in Godard and Agamben. IN: GUSTAFSSON, Henrik; GRØNSTAD, Asbjørn (orgs.). *Cinema and Agamben: Ethics, Biopolitics and the Moving Image*. Nova York, Londres: Bloomsbury Academic, 2014. p.27-54.

VLIEGHE, Joris. ZAMOJSKI, Piotr. The event, the messianic and the affirmation of life: a post-critical perspective on education with Agamben and Badiou. In: *Policy Futures in Education*. Vol.15, n° 7-8, p. 849-860, 2017.

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1478210317706621>>

ANEXO I

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

- Responda no caderno -

O melhor filme de curta ou de longa-metragem que já viu e o porquê?

Que critério você usou para definir que ele é o melhor filme?

Quantos filmes você assiste quantos filmes por mês, através de que mídias?

Você já produziu ou produz vídeos? Que tipos e por que ou para que?

Como você pensa sobre a relação cinema e educação?

Como você vivenciou o cinema na sua experiência escolar?

O que você espera que vá acontecer nesse curso?

SEGUNDO QUESTIONÁRIO

- Responda no caderno -

Após o curso que critérios você elege para definir o que seria um bom filme? Por que?

Após o curso como está sua relação como espectador de filmes?

Como você entende agora a produção de vídeos?

Qual é o sentido para você dá relação entre o cinema e a educação? E como pensa utilizá-lo?

Como você avalia a experiência vivida nesse curso? Destaque as aprendizagens que foram mais significativas para você.

O que você achou da metodologia do curso?

Como você percebe o ato de pensar um filme? Como você se sente em relação a esse processo?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: CAMPO DA PESQUISA: CINEMA, ARTE E EDUCAÇÃO PROFANA: DESARMANDO O DISPOSITIVO CINEMA COMO ARTE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é compreender a relação que professores em formação na Universidade Federal do Rio de Janeiro tem com o cinema e como através de um curso intensivo sobre cinema eles modificam ou não essa relação.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para análise a ser realizada como parte da pesquisa de mestrado de Pedro Freitas. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil. Você cursará da mesma forma a disciplina Imagem e Educação - seguindo a orientação dos professores para os não participantes da pesquisa - participará de todas as atividades propostas somente não cederá suas produções para análise na pesquisa.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Ao decidir integrar esse estudo saiba todos os procedimentos relativos a ele: participar da disciplina Imagem e Educação no curso de férias de 6 a 24 de fevereiro a ser ministrada durante todos os dias úteis durante três semanas consecutivas. A proposta da disciplina será toda com materiais de produção audiovisual. Neste período todos os trabalhos realizados por você, individualmente ou em grupo, servirão de material para a pesquisa supracitada, sejam eles escritos, desenhados, gravados em audiovisual, ou realizados de quaisquer outras formas e registrados em qualquer outro meio. O material será analisado pelo pesquisador e por sua orientadora e seu nome não será publicado e nem divulgado em nenhum meio a não ser com a sua autorização.

GRAVAÇÃO EM AUDIO-VISUAL: Todas as gravações em audiovisual, como posto no parágrafo anterior, (realizadas em qualquer mídia) serão analisadas pelo pesquisador e por sua orientadora, mas os vídeos poderão ser exibidos como exemplo da pesquisa (como, por exemplo, na banca do mestrado ou em apresentações relativas a pesquisa). Ao participar da pesquisa, realizando as atividades, você estará cedendo a utilização da sua imagem e do seu som (a sua fala) para a análise e exibição da pesquisa dentro das especificações postas acima.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua participação ajudará a compreender melhor as relações entre cinema e educação durante a formação de professores, e seu benefício direto será a participação numa disciplina única, oferecida nas férias para abarcar esse estudo. Fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância da educação para o cinema para a própria instituição em questão, assim como se poderá compartilhar os resultados com as demais instituições e profissionais interessados em pensar sobre a discussão da presença dessas relações na formação de professores. Especialmente depois da inclusão do artigo de lei 13.006 na LDB

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação) tratando da inclusão do cinema em todas as escolas, não somente as de formação de professores.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nos audiovisuais e nem em qualquer outro trabalho que tenha realizado (pode escolher pseudônimos) , bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas aulas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Grupo de Pesquisa CACE. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pos-graduação em Educação sendo o aluno Pedro Esteves de Freitas o pesquisador principal, sob a orientação da Profª Drª Adriana Hoffmann Fernandes. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Pedro Esteves de Freitas no telefone 21 99805-1190 ou a prof Adriana Hoffmann no tel 21- 979176768. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____