

Das verdades pedagógicas à linguagem cinematográfica

Aluno: Breno Isaac Benedykt

Programa: Reitoria/USP

Orientação: Prof^a Dr^a Cintya Regina Ribeiro

Resumo

Esta pesquisa tem como problema a produção contemporânea do sujeito da Educação, abordado pelos pensadores pós-estruturalistas, a partir da questão da linguagem como representação. Busca, a partir daí, estabelecer possíveis encontros com o cinema contemporâneo.

Palavras-chave: Pensamento, Cinema, Educação

Introdução

Dizer que a obra de arte faz parte da cultura é uma coisa um pouco escolar e artificial. A obra de arte faz parte do real e é destino, realização, salvação e vida.

Sophia de Mello Breyner Andresen

A presente pesquisa tem como interesse produzir encontros entre a arte cinematográfica, as filosofias pós-estruturalistas e a Educação, com intenção de provocar a criação de novos pensamentos no interior do campo educacional.

Assim, por questão de método, optamos primeiro por circunscrever o nosso problema apresentando um breve panorama daquilo que vem sendo escrito sobre as interfaces cinema-Educação.

Tateando tais discursos, uma vez que este não é o problema central desta pesquisa, comentaremos três das contemporâneas produções sobre o assunto: o programa Cine Educação, da Cinemateca Brasileira, que teve início em 2005; o livro de Rosália Duarte, *Cinema & Educação*, de 2009; e o artigo do pesquisador Henry A. Giroux, “A Disneyzação da Cultura Infantil”, de 1999.

Como se saltassem aos nossos olhos, pudemos notar, logo de largada, que esses escritos se assemelham justamente àquilo que pretendemos recusar: redução da arte à operação representativa - mero gesto de tornar o cinema representação de algo com função instrumental e utilitária para prescrições educacionais.

Nosso objetivo é escapar desses dois traços que parecem estar arraigados à forma como se tem pensado as interfaces cinema-Educação. Duas categorias que transformam a escrita cinematográfica e sua própria linguagem em mero instrumento para máquina do ensino. Com isso, afirmamos que nossa intenção é “fazer um sistema vazar como se fura um cano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

Para negar a primeira dessas categorias - a representacional -, tomamos como um de nossos companheiros, o filósofo francês Jacques Rancière (2009); o qual afirma que, para dar espaço às potências da própria singularidade das escritas artísticas, faz-se necessário algo que denomina de *revolução estética*. Diz que “é preciso que seja revogado esse regime de pensamento das artes, esse regime representativo que também implica uma determinada idéia de pensamento: o pensamento como ação que se impõe a uma matéria passiva” (RANCIÈRE, p. 25).

Esse traço, essa categoria, é a primeira das duas às quais pretendemos renunciar, uma vez que não partilhamos com premissas que tornam criações artísticas em elemento passivo - simples instrumento para o fortalecimento de uma verdade.

Uma obra de arte tornada instrumento para uma verdade, reduzida a uma matéria passiva, ganha no campo educacional um modo de operação (*modus operandi*) pastoral.

Esse termo – pastoral, ou poder pastoral – cunhado por Michel Foucault na década de setenta, revela um tipo específico de poder provindo de uma herança judaico-cristã, que, na era moderna, articulou-se com os interesses do

Estado moderno. Constitui-se pelo modo como o pastor conduz seu rebanho sentido uma verdade; tática que passou a ser usada para exercer certo governo sobre uma multiplicidade em movimento, com objetivo de salvar o seu rebanho, ou, como se passa no caso da atualidade, de “antes, assegurá-la neste mundo” (FOUCAULT, 1995, p. 238).

Esse é o segundo traço, a segunda categoria, das duas que refutamos, uma vez que esta justifica a transformação da obra de arte em instrumento para os interesses educacionais.

Temos então, como primeiro objeto de nossas análises, o Programa Cine-Educação, da Cinemateca Brasileira. A Cinemateca é um lugar privilegiado para exibição de grandes produções da sétima arte e para a preservação da produção do cinema nacional. O programa oferecido parece-nos superficialmente fundamentado do ponto de vista teórico, afirma apenas que se preocupa em não descumprir, em sua seleção de filmes, os critérios que os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam.

Tal seleção, escrita no volume VI dos Temas Transversais do PCN de 1997, opta por excluir filmes desaconselháveis para determinada faixa etária, denominada pelo MEC, de nível escolar do espectador. Optando privilegiar filmes que abordem, em seu conteúdo, temas como: “problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas” ou que “documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante” (MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>).

Podemos notar que a primeira operação realizada pela Cinemateca, ao tomar o cinema como um meio educacional, é transformar a linguagem do cinema em representação, sugerindo que o que deve ser privilegiado são os temas a serem ilustrados pelo cinema sob a forma de imagem em movimento. Por exemplo, temas como dos problemas sociais e políticos, ou, dos medos e dos sonhos. Este procedimento transforma a arte em matéria passiva, o cinema em instrumento ilustrativo, tendo em vista seu uso moral, pois o ponto de valorização não está na obra, mas nos assuntos, nos conteúdos temáticos.

A Cinemateca Brasileira, em seu Programa Cine-Educação, também oferece formação em cinema para professores. Tal formação, pouco

especificada, propõe “promover o debate crítico e criativo de questões pedagógicas relevantes” (Cinemateca Brasileira. Cine-Educação. Disponível em: <http://www.cinemateca.com.br>). Aparentemente o que vemos surgir com esse programa é um novo espaço para capacitação de professores com interesse no manejo de uma nova ferramenta supostamente útil para o exercício do poder pastoral pedagógico, o cinema. Sugerindo uma sequência que primeiro toma os filmes como representações sociais e políticas e, ao mesmo tempo, como ferramenta de utilidade educacional.

Rosália Duarte (2009), autora de *Cinema & Educação*, por sua vez, apresenta o cinema como um instrumento múltiplo e extremamente eficaz para o exercício da Pedagogia.

Segundo seu livro, pensar o cinema apenas como ilustração de temas para sala de aula, ou, como instrumento formativo capaz de transmitir valores e verdades civis, acaba por reduzir suas eficácias para Educação, por isso acrescenta que esta arte também deve ser tomada como apta a dar maior formação aos professores, assim como a multiplicar as socializações dos alunos.

Não se trata de diminuir o valor dos outros usos, mas de ampliar a importância do cinema como uma eficaz e múltipla ferramenta para formação do sujeito civil. Por isso, apoiada nas perspectivas da teoria social e estudos culturais, a socióloga aposta na formação dos professores. Segundo ela, são estes que primeiramente devem ter a chance de adquirir ampla formação em cinema, ou seja, saber seus vários alcances, e, também, saber como se constrói um filme, o uso da câmera, quem são seus operadores, a função do roteirista e do diretor, quais são os mínimos elementos da imagem, o que é um plano, o que é uma montagem, o papel da indústria cinematográfica, a história do cinema e seus gêneros.

Dando um passo neste sentido, a professora da PUC Rio, se adianta explicando como devem proceder as pesquisas e os usos do cinema na Educação. Abre a explicação aos professores que pretendem pesquisar e alerta que uma pesquisa em cinema

depende dos objetivos que orientam a escolha dos conteúdos com os quais se deseja trabalhar – relação professor / aluno,

currículo, imagens de professores, prática pedagógica, conflitos etc. – e da forma como abordá-los (DUARTE, 2009, p 73).

Àqueles que se limitam à utilização da sétima arte como instrumento didático, explica que basta levar em conta o “respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas” (DUARTE, 2009, p. 73). Assim é preciso criticar, junto aos alunos, filmes que constroem narrativas homofóbicas, racistas, classistas, ou até mesmo capitalistas e conservadoras.

Voltemos então ao problema da representação e do utilitarismo do cinema como instrumento formador. O que encontramos nestas propostas de Duarte senão a volta ampliada, pois mais abrangente, do problema do uso da arte como mera representação de temas educacionais? Tornar o cinema instrumento múltiplo para o exercício dos interesses pedagógicos, esta é a proposta da pesquisadora que dá aos professores dicas do que é o cinema, assim como os incentiva a ocupar parte de suas vidas com estudos de conteúdos, uma vez que fortalecer o exercício das práticas pedagógicas é entendido pela autora como exercitar a aquisição de conteúdos e de práticas civilizatórias.

A autora, mais adiante, chega a explicar como o cinema ajuda no exercício das práticas sociáveis. Sugerindo que este é um instrumento privilegiado para ensinar, mas que também pode servir à pedagogia para além de suas imagens.

Basta-se praticar idas ao cinema que já se obtém os benefícios pedagógicos desta ferramenta educacional. É uma pedagogia que vai a todos os espaços excluindo qualquer entrada para singularidade da arte, reduzindo-a ao periférico.

Aqui a importância está na prática (ir ao cinema), pois esta possibilita a criação de novas redes de socialização. A criação e a experiência são reduzidas a pequenos exercícios sociais de ida a espaços de grande circulação, onde, supostamente, frequentam pessoas com os mesmos interesses.

Com isso, concluímos que Duarte, com sua vontade por ampliar as utilidades do cinema, não cessa de reduzi-lo às duas categorias apontadas no início desse trabalho: a da representação e do uso pastoral da arte.

Nosso último objeto de análise, o artigo de Giroux (1999), “A Disneyzação da Cultura Infantil”, desenvolve uma argumentação crítica voltada para o problema dos conteúdos que a indústria de entretenimento produz e põe em circulação.

A partir da perspectiva da teoria social, o pesquisador norte-americano selecionou filmes da Disney como tema de suas análises, pois trazem conteúdos com “apelo a uma homogeneidade cultural e a uma pureza histórica que anulam questões complexas, diferenças culturais e lutas sociais” (GIROUX, 1999, p. 52).

Notamos que sua preocupação não é trazer “à luz” certas criações cinematográficas, mas construir um olhar crítico sobre o que a Disney produz como ideologia dominante, uma vez que o problema do pesquisador é o dos conteúdos; por não abordarem, de forma justa, questões humanas fundamentais.

Esse reconhecido autor, também citado por Duarte (2009), destaca diversas vezes que o cinema é um lugar de socialização e de aprendizado, onde se “constrói um mundo imaginário” (GIROUX, 1999, p. 52). No entanto, o destaque para prática pedagógica estaria na atitude crítica que professores devem ter em relação aos filmes da Disney, pois estes não se responsabilizam pelos seus “termos políticos e éticos” (GIROUX, 1999, p. 79).

Vemos que Giroux se aproxima de alguns dos interesses já destacados nos outros escritos. Também para esse autor, faz-se necessária a construção de critérios de valoração dos filmes, reduzindo-os a uma determinada representação. O interesse aqui é, novamente, o de fazer uso do cinema como instrumento para o bom exercício da Pedagogia.

Giroux, assim como Duarte e a Cinemateca, diz-se preocupado com a formação dos professores. Segundo este pesquisador, é a discussão em sala de aula que proporciona a eficácia de seus discursos contrários a filmes da Disney. Algo parecido ao que vemos nos Temas Transversais do PCN, quando este diz para evitarmos ou problematizarmos aqueles filmes que não abordam de forma honesta os

problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas” ou que não “documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante

(MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>).

Pudemos ver então, como se repetem, nos três casos observados, esta forma de abordar o cinema como matéria passiva, como mero instrumento para um melhor funcionamento da condução dos alunos sentido a certas verdades e formas de viver.

Nós, diferentemente, por repudiarmos essa forma de lidar e abordar as artes, e, em especial, o cinema temos como nosso objetivo fazer variar as vizinhanças entre Educação e Cinema. O propósito aqui não será prescrever, ou reduzir filmes a determinadas representações para um pastoreado que submete a estética de um filme a seletivas variáveis para subjetivar certos valores. Mas, ao invés disso, pretender planejar deslocamentos no pensamento pedagógico, tornando-o potencialmente diferente a partir de um encontro com uma obra de cinema.

Tendo em vista os problemas apresentados nesta introdução, na próxima seção ampliaremos a discussão para: como é possível tomar a arte, e com ela, o cinema, a partir do que lhe é único, possível apenas com suas singulares criações.

1. Perspectivas Interessantes acerca da arte e do pensamento

1.1. Três propostas para pensar a arte como potência e resistência:

Para dar fim ao problema da representação (pensamento representativo que se impõe sobre a arte, tomando-a como matéria passiva), concordamos com Jacques Rancière (2009), que é necessário seguir um percurso de pensamento que primeiro opere a partir de renúncias.

Rancière, como dito na seção anterior, propõe que revogemos a ideia de um pensamento como ação que se impõe às obras, tomando-as como matérias sem pensamento ativo. Desdobrando esse problema do pensamento, o filósofo revela que o regime representativo opera a partir de duas formas relacionais.

Estas duas formas, às quais devemos fazer frente, são a do discurso verdadeiro, que se impõe à matéria visível, e a do saber, que se impõe ao percurso das ações (RANCIÈRE, 2009, p. 25); ambas despotencializadoras da arte: pensamento ativo.

Após essas revogações, é preciso assumir, decididamente, que a arte pensa e que, sendo assim, é apta a potencializar outros pensamentos. Produtora de obras controversas a posicionamentos; para o filósofo, sua capacidade potencializadora está justamente no criar contrários que, ao entrarmos em contato com, nos faz operar numa radicalidade sem lado verdadeiro.

Rancière (2009, p.27) explica que é próprio da arte a “identidade de um *saber* e de um *não-saber*, de um agir e de um padecer, que radicaliza [...] contrários”. Sugerindo, então, o início de um pensamento sobre a arte que chamará de *revolução estética*.

Uma revolução no pensamento que teria tornado possível a consolidação de dois novos caminhos para a Filosofia Estética, cujos precursores foram os filósofos Hegel e Schopenhauer.

Trata-se de um acontecimento advindo do fim do século XVIII, surgido do encontro entre a tragédia grega de Sófocles e algumas filosofias mais ousadas da época. Quando, então, aparecem essas duas novas formas de pensamentos, que se apartam da noção da arte como representação de uma verdade e/ou de um dizível.

Ambas as correntes de pensamento assumem a premissa da complexa relação que a arte nos convoca, onde se produzem complexos caminhos entre o saber e o não saber. No entanto, essas correntes se afastam quanto aos caminhos desta relação, pensando-os de forma inversa.

Como explica Rancière (2009), pelo lado hegeliano a arte nos leva a pensar que

existe pensamento que não pensa; pensamento operando não apenas no elemento estranho do não-pensamento, mas na própria forma do não-pensamento. Inversamente, [pelo lado de Schopenhauer, o que] existe [é] não-pensamento que habita o pensamento e lhe dá uma potência específica. Esse não-pensamento não é só a forma de uma ausência de pensamento, é uma presença eficaz de seu oposto. (p. 33-34)

Essas relações entre o saber e o não saber, pensamento e não-pensamento, são, seguindo o caminho de Hegel, aquilo que nos convocaria a análises complexas dos significados que a obra artística traz, uma vez que o que encontramos nelas é a “imanência do *logos* no *pathos*, do pensamento no não-pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p.30-31) onde é a *palavra muda* – do pensamento – que, “escrita nos corpos, deve ser restituída à sua significação linguageira por um trabalho de decifração e reescrita” (RANCIÈRE, 2009, p. 41). Em contrapartida, se seguirmos o caminho disparado por Schopenhauer, estas relações apontariam para uma potência própria à arte, pois, para este, o que há na arte é presença eficaz de não-pensamento no pensamento, o que torna qualquer trabalho de interpretação, da ordem da análise ou decifração tradutora de significados um trabalho fortuito, sugerindo, ao invés disso, um trabalho com aquilo que dela é capaz de nos provocar *afetos*.

O afeto é o provocador de não-pensamento; ele é a

palavra surda de uma potência sem nome que permanece por trás de toda consciência e todo significado, e à qual é preciso dar uma voz e um corpo, mesmo que essa voz anônima e esse corpo fantasmagórico arrastem o sujeito humano para o caminho da grande renúncia, para o nada da vontade (RANCIÈRE, 2009, p. 41).

Essa fissura no pensamento, iniciada por Schopenhauer, é, para nós, a única capaz de por em xeque as formas do pensamento representativo e de seu uso pastoral que circulam cotidianamente pelo campo educacional. Devido ao fato de que para nós, a singularidade da arte não está localizada em uma capacidade de trazer verdades em formatos complexos, mas sim, de provocar não-pensamento no pensamento, ou seja, de engendrar resistências ao pensamento, fazendo com que seja possível a criação de novos corpos e vozes por vir.

François Zourabichvili (2004), outro filósofo francês, contemporâneo a Rancière, e companheiro do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, escreveu um belo artigo intitulado “O Jogo da Arte”.

Seu objetivo, nesse trabalho, foi o de realocar as questões em torno da Filosofia da Estética, voltando-as para singularidade pragmática da arte, sua forma de engendrar resistências e potenciar pensamentos. Assim, de sua forma, faz frente àqueles pensamentos que tomam a arte como elemento cognitivo ou mimético - como os que vimos na introdução.

Partindo de uma frase de Deleuze, na qual o filósofo diz que “a arte é aquilo que resiste” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 107), o autor contextualiza as capacidades da arte de resistir e criar resistências, apresentando quatro momentos que se interconectam. Estes são: (1) o da capacidade de provocar

confusão sensível como aquilo que resiste à filosofia, [(2)] o da de colocar-nos em condição de jogo como princípio de resistência próprio à arte, [(3)] o da extensão desse princípio à filosofia, que, por sua vez, torna-se resistente, e, por último, [(4)] o da singularidade de uma obra artística que ao encontro de determinado *eu* é capaz de provocar-lhe resistência a si como jogo (ZOURABICHVILI, 2004, p. 108).

O primeiro dos quatro pontos, o da capacidade da arte resistir à Filosofia, é aquele que leva a Filosofia a se repensar e se realocar, pois se antes ela se definia em relação com o domínio científico, agora ela passará a se definir em relação com a arte.

Para Zourabichvili (2004) este acontecimento provoca na Filosofia uma ruptura em seus caminhos, uma vez que passa a pensar com “aquilo que [...] descobriu como lhe resistindo” (p. 97), e assim precisará assumir a confusão sensível (própria à arte) como sua própria condição, e não mais como aquilo que, junto com domínio científico, devia converter em distinto.

Sem confusão não há pensamento intelectual, eis a premissa que a Filosofia, a partir de Baumgarten, encontra como necessidade a ser assumida. Não é mais possível pensar sem o sensível e o confuso. Assim aconteceria a reviravolta filosófica, ou a revolução estética, como denominou Rancière. É o momento em que “a Filosofia se vê intimada a pensar a consistência do

sensível, isto é, a pensar aquilo que lhe resiste” e não mais a pensar como “sua simples negação ou como um simples nada” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 98).

É o fim da arte como oposição à Filosofia ou como nada para Filosofia, agora, com a arte, abre-se outra possibilidade para o pensamento. Não se trata mais de tornar aquilo que é confuso em seu distinto, mas de ir de um confuso a outro confuso - da arte ao pensamento. Trata-se de uma nova necessidade do pensamento, que precisará assumir a criação de conceitos confusos e individuais, próprios à arte. É o início de uma reviravolta filosófica que se define em relação estreita com a arte: a Filosofia Estética (ZOURABICHVILI, 2004).

O segundo ponto, o da condição de jogo, é construído pelo autor a partir da Filosofia de Schiller. Filósofo que irá diagnosticar o problema da existência humana como relativo às *determinações* de sua vida. Sendo assim, para este, a resistência só se torna possível quando se provoca sua *indeterminação*.

Estas visões da vida humana e de suas possibilidades de resistência acabam por eliminar imaginários que, de alguma forma, se localizam fora do campo das determinações da vida.

Sem lugar de escape, é no encontro com a arte que, para Schiller, seremos plausíveis de “suspender determinações, interromper o encadeamento firmado que caracteriza o ordinário da vida humana”, e, com a provocação de um indeterminado no pensamento, *resistir*. (ZOURABICHVILI, 2004, p.100).

É à determinação, como existência fixada ao homem, que devemos resistir. Entretanto, por ser fixada, uma luta por oposição seria vã, é preciso, ao invés disso, tornar esta vida, determinadamente passiva, à qual estamos submetidos, em uma vida determinadamente ativa. Isto é, tornar-se capaz de atribuir forma à própria existência. Mas, para realizar esta conversão, é necessário passar por um estado de indeterminação que nos torne capaz de jogar com as determinações fixadas (ZOURABICHVILI, 2004).

Notemos como o filósofo arrebatava qualquer pensamento sobre a arte como mera representação e, assim, como possibilidade para usos pedagógicos e/ou pastorais. Trata-se de outro tipo de perspectiva, para a qual a arte é potencialmente outra coisa, que nada tem a ver com seu uso instrumental, pois entende que “a obra de arte não tem, de modo algum, de oferecer um

conteúdo, seja ele cognitivo ou passional” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 101). Trata-se, como demonstramos, de outra coisa.

Voltemos então, pois problemas da cognição e do passional não deixam de circular a arte, fazendo com que ela própria sempre tenha que resistir a si como algo fictício ou como algo que se assemelhe à vida sem sê-la. Para o filósofo, os jogos da arte também devem jogar consigo para não caírem em simples efeitos passionais ou meras edificações cognitivas. Dito de outro modo,

a partir do momento em que nos encontramos em um certo estado de informação ou de paixão, é que essa experiência não foi estética. [...] [Assim], arte para resistir deve de alguma maneira resistir a si mesma, resistir a essa capacidade do despertar que lhe é necessária para pôr em jogo os nossos estados e mobilizar nossas determinações cognitivas ou afetivas, mas que a qualquer momento pode paralisar o jogo. (ZOURABICHVILI, 2004, p.101).

A partir daí, o terceiro ponto levantado pelo filósofo é aquele que se dirige à própria Filosofia da Estética, pois sua relação com a arte também deve ser capaz de criar resistências às suas determinações, afetando com isso à Filosofia das Ciências e a Filosofia Política.

A Filosofia Estética passará então a exigir que cada filósofo realize, junto à sua própria relação com a arte, um gesto que lhe dê sua significação e modalidade.

Zourabichvili traz como exemplo alguns desses

pensadores que estabeleceram uma relação efetiva com a arte e o fizeram sob certas condições, a saber, quando a diferença do sensível torna-se problema e resiste ao pensamento, e quando o próprio pensamento resiste ao mesmo tempo em que a arte, mediante sua capacidade de suspender as oposições e a partilha da significação (2004, p. 103).

Filósofos estes que, sem aderir às oposições, capacitaram suas filosofias com o intuito de criar, junto com a arte, resistências às determinações do pensamento: Blanchot, Deleuze e Derrida.

Segundo o autor, o principal dos três é Gilles Deleuze, mas para chegar até ele é preciso passar rapidamente por uma criação de Roland Barthes e Michel Foucault: o *neutro* como resistência às determinações.

O neutro é o gesto de desprender-se de si por excelência, é o único capaz de mostrar as posições distribuídas em determinado campo sem, com isso, aderir a alguma delas. Desta idéia Deleuze dará um passo adiante, e, juntamente com as artes, elaborará certa concepção de pensamento que só é possível a partir da relação entre *signo sensível* e *conceito*. Tal relação, entre arte e Filosofia, é provocadora de neutralizações que pervertem sem aderência a qualquer espécie de opostos.

É criação que *faz fugir* como afirmação que suspende a necessidade dos opostos (bem e mal, verdadeiro e falso, belo e feio), distribuindo, a partir das neutralizações dos opostos, outro campo de significações ou possíveis (ZOURABICHVILI, 2004).

A neutralização, própria à arte, é entendida por essas filosofias como o princípio de toda resistência, pois é sempre a partir de uma neutralização ativa, típica à arte, que é possível criar estados de indeterminação. A arte cria a gagueira que suspende temporamente nossas determinações; desloca-nos e assim, permitindo-nos re-configurações (ZOURABICHVILI, 2004).

Essa nova qualidade da Filosofia retira-lhe algumas condições que lhe eram típicas, como engendrar conteúdos e propor um modo de vida e de sabedoria incondicionados. É um novo pensamento que entende a liberdade como resistência e não mais como desprendimento.

Já não é mais como em Schiller, onde se acreditava que a arte fazia frente a um terror absoluto como seu antídoto; agora a resistência faz frente a um campo determinado que, de encontro com certa obra de arte ou com certo discurso filosófico, poderá ter suas determinações suspensas para criar outra coisa. É o acontecimento criador de jogadas, onde um mesmo conjunto de confusões sensíveis se encontram: o pensamento que busca as determinações a serem atormentadas e o recurso que provocará tormento em suas determinações, tornando-as caos, *jogo de dados* para o que será sua redistribuição (ZOURABICHVILI, 2004).

Enfim, o último movimento, o do encontro com a arte como capaz de desalojar as determinações de um indivíduo, produzindo resistências. Deslocamento que retirada definitivamente noções que a essencializam a arte como algo que, em si, resiste; pois coloca o encontro entre como capaz de resistir a alguma coisa, desalojando-a.

Como não há determinação em geral, tampouco há jogo em geral ou gesto universal capaz de provocar resistências. É sempre uma questão de tato, de invenção singular de formas de composição que põe em circulação certas determinações hipotéticas que, ao criarem suas regras, nos colocam em jogo. Uma vez que, de algum modo, estas estão fora daquilo que já estava presente em nossos corpos e almas (ZOURABICHVILI, 2004).

Entende-se, então, que a construção de uma obra se faz a partir da criação que diagnostica determinações e que, a partir destas, cria formas neutras, as quais, sem fixar-se em polos, como diz Rancière (2009), não cessam de nos fazer oscilar entre.

Todo artista deve dar forma à sua obra, inventar suas regras. Mas, para criar regras, também é necessário diagnosticar determinações que, quando submetidas às regras serão postas em circulação, com intenção – às vezes sem sucesso – de fazer com que o destinatário, ao entrar em contato com a obra, coloque em jogo certo campo de suas determinações.

Deve-se levar em conta que criar regras não é o mesmo que criar uma jogada, mas que é em cada encontro das regras com o destinatário que uma nova jogada se faz presente.

Cada uma delas se difere da outra. Não existe jogada em geral como foi dito, “a partida é singular [...] pragmática e não, em última estância, cognitiva ou mimética [...]. [Pois,] o reconhecimento que ela oferece é, ao mesmo tempo, resistência a si.” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 108).

Portanto, não se trata de fazer funcionarem, a partir da arte, verdades pedagógicas, nem mesmo de ter a intenção de constituir sujeitos com a arte, pois a obra de arte opera a partir de outro campo de pensamento, que é o da resistência a si, e não o da formação de um suposto si.

Gilles Deleuze em 1987 pronunciou uma palestra intitulada *O ato de criação*, na qual o filósofo descreveu: o que é um ato de criação, o que é um ato de resistência e o que os domínios da Filosofia, da arte e da ciência criam.

Para Deleuze (1999) o ato de criação parte de uma ideia, não geral, mas já destinada a certo domínio do pensamento, seja ele da arte, da ciência ou da Filosofia. Estas “devemos tratá-las como potências já empenhadas nesse ou naquele modo de expressão” (DELEUZE, p. 4).

Assim, não há entre os três domínios níveis hierárquicos, cabendo, diferentemente, a cada um dos três certos tipos de criações. No caso da Filosofia, criam-se *conceitos*, e, por isso, quando lhe damos o lugar privilegiado da *reflexão* cometemos um grande equívoco, pois quando entendemos “a Filosofia como uma capacidade de *refletir sobre*, parece que lhe damos muito, mas na verdade lhe retiramos tudo” (DELEUZE, 1999, p. 4).

Ter uma ideia não vem do nada, mas, diferentemente, para se criar algo é preciso que haja uma necessidade. Um criador, independente de qual domínio, não trabalha por bel prazer, como alguns costumam pensar, mas, bem diferente, por absoluta necessidade.

Assim, o autor deixa claro que não podemos associar prazer ao trabalho criador, seja ele nas artes, na Filosofia ou nas ciências, pois é preciso primeiro uma necessidade que convoque a ideia. Cada domínio, para dar conta de uma necessidade que lhe é imanente cria alguma coisa. O filósofo, por exemplo, cria *conceitos*, já o cientista, *funções*, e o cineasta, *movimentos* e *durações*.

Devemos entender que a criação pertence a um determinado espaço específico e que seu ato “é antes algo bastante solitário, mas [que] é em nome da minha criação que tenho algo a dizer para alguém” (DELEUZE, 1999, p.4), pois é por pertencer a certo domínio que posso falar a partir dele.

Isso não quer dizer que as disciplinas não se comuniquem de alguma forma, elas proporcionam encontros e é justamente a partir destes que conseguimos criar outras coisas. Esses encontros se dão “no plano daquilo que nunca se destaca por si mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos *espaços-tempos*” (DELEUZE, 1999, p. 4).

Portanto, é a partir da constituição de um determinado espaço-tempo, presente no limite de todo ato criador, que as disciplinas se comunicam.

Deleuze, que nesta palestra se dirigiu a cineastas, traz alguns exemplos de como o cinema cria a partir de suas próprias necessidades. O principal exemplo é o da dissociação entre o ver e o falar, que foi realizada, por exemplo, em uma série de filmes do casal Straub-Huillet¹. Explica assim, que

¹ Jean-Marie Straub (1933) - Danièle Huillet (1936 – 2006) foi um casal de cineastas franco-alemães, reconhecidos pelo seu grande engajamento político e pela sua intensa produção, que atingiu, entre os anos de 1963 e 2006, cerca de duzentos filmes.

“a disjunção entre ver e falar, entre o visual e o sonoro, é uma ideia tão cinematográfica que isso responderia à questão de saber em que consiste [...] uma criação em cinema” (DELEUZE, 1999, p. 5).

É interessante notar que essa ideia é propriamente cinematográfica, pois apenas no cinema é possível fazer ver uma coisa enquanto se fala de outra. Mas também é no limite do espaço-tempo desta criação que vemos seu eco em outro domínio, neste caso, na física qualitativa dos elementos.

O gesto cinematográfico aqui realiza uma transformação dos elementos, ela cria um novo em seu domínio a partir do encontro com o domínio das ciências da Física, pois aquilo do que nos fala fica sob aquilo do que nos faz ver, inserindo-se assim, no mesmo plano de espaço-tempo, que a Física qualitativa.

O filósofo, para marcar distância entre criação e comunicação, revela que para ele a questão central dos domínios localiza-se justamente em seus atos de criação, explica que a comunicação encontra-se ao lado da informação, e que a criação não tem, estritamente, nada a ver com a informação.

Isso porque, afinal, o que é a informação senão um conjunto de palavras de ordem?

Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer [...], as declarações policiais não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos. [...] A informação é exatamente o sistema de controle [...], [é, também] o sistema controlado das palavras de ordem que têm curso numa dada sociedade (DELEUZE, 1999, p. 5).

É nesse ponto que entra em jogo a capacidade singular da arte de resistir. Uma vez que a obra de arte não contém a mínima informação, sua ligação com a informação ou com a comunicação se dá unicamente pelo viés da resistência.

Não se trata de dizer que a arte é a única coisa que resiste ou que toda obra de arte resiste, mas que todo ato de resistência tem a ver, de alguma forma, com uma obra de arte, e assim, que toda obra de arte de alguma forma acaba sendo um ato de resistência.

Assim, o autor conecta a resistência com a arte, pois toda resistência, assim como toda obra de arte, não tem, estritamente, a mínima informação. O

que, para justificar, basta retornarmos àquilo que destacamos de Rancière (2009) e Zourabichvili (2004) a respeito das artes.

A arte liga-se com o humano justamente no ponto de resistência, uma vez que resistir está sempre ligado a um povo porvir.

Como diz Deleuze (1999),

o ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte [...] seja sobre a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre homens [...]. [Como disse o artista plástico] Paul Klee, *pois falta um povo*, quer dizer que [...] não existe obra de arte que não faça apelo a um povo que ainda não existe (p. 5).

É o homem, em luta contra as determinações postas em circulação pelas informações, que cria um ato de resistência, mas esse ato também é uma obra de arte, pois nele não contém informação alguma, uma vez que a informação pertence às determinações e são justamente elas que detêm o poder de dirigir os homens. Assim a arte é aquela, por não ter informação alguma sobre povo determinando algum, que está sempre resistindo e fazendo apelo a um novo porvir.

Tal debate convoca a importância de se destacar que só é possível utilizar a arte como instrumento pedagógico atribuindo-lhe informações que não lhe são próprias, ou seja, que a abafam e assim diminuem as possibilidades de seus atos de resistência.

1.2. Pensar e resistir com o cinema

Stravinski disse: 'Eu sei que a música é incapaz de exprimir o que quer que seja'. Eu sou da opinião de que um filme também. Enfim... não sabemos o que é um filme. Um filme não existe para contar uma história em imagens, isso ficou claro com o tempo; um filme também não existe para mostrar o que quer que seja – o plano geral não rende em um filme, só muito raramente; um filme também não existe para exprimir alguma coisa, sentimento ou qualquer outra coisa.

Jean-Marie Straub

A partir do campo das linguagens da arte, optamos pelo cinema; as justificativas se dão pelas suas características próprias. Jacques Aumont (2008), teórico de cinema, escreveu que ele é hoje a única arte, entre pintura, música e teatro, que ainda resiste ao tempo sem se separar, *dialeticamente*, entre arte para especializados e arte para as massas – dicotomia discutida por filósofos de corrente hegeliana. Para o teórico, o cinema, longe de seguir essa polarização, manteve a particularidade de sua arte, que é o encontro com espectadores em geral. Isso, devido à sua relação particular com a realidade.

Pois, é próprio ao cinema a sua capacidade de problematizar e produzir movimentos a partir da questão da realidade, entendendo realidade não como imitação, mas como produção. “O cinema é produtor de realidades” (2010, p. 80), diz Gilles Deleuze. Realidade que produz a partir daquilo que cria, ou seja, *imagens-movimento e imagens-tempo*.

É a partir dessas singularidades que optamos por trabalhar com as produções da linguagem cinematográfica, e não com outras.

No entanto, o cinema, talvez, justamente por essa particularidade com o real, acaba por ser uma arte facilmente capturada para os fins do pastorado pedagógico.

Entretanto, outros autores, do interior do domínio da Educação, já trabalham com o cinema como matéria ativa capaz de criar resistências. Entre eles está: Daniel Lins, Beatriz Furtado, Selda Engelman e outros que também partem das filosofias nomeadas, de forma generalista, de pós-estruturalistas.

Deleuze na década de oitenta, preocupado com a capacidade das artes de criar *signos*, foi ao cinema à procura de uma classificação, espécie de lógica das imagens e signos próprios ao domínio. Nela viu uma partilha histórica de suas imagens, à qual chamou de *história natural* das imagens (DELEUZE, 2010). Para traduzir o percurso de seus signos, o filósofo utilizou-se dos conceitos de *movimento*, *matéria*, *memória* e *tempo*, criados por Henri Bergson, sobretudo em sua obra *Matéria e Memória* (MACHADO, 2009).

Como não é o propósito desse estudo o desenvolvimento exaustivo da teoria deleuziana sobre o cinema, que é bastante complexa e extensa, iremos apenas evocar alguns elementos relevantes de modo a demonstrar como o mesmo propôs um pensamento próprio sobre o cinema. Divergindo de tudo aquilo que vimos sobre o cinema nos escritos educacionais.

Ao ultrapassar o pensamento representacional, o pensador toma a linguagem do cinema pela sua complexidade e força, onde muito mais do que narração, encontram-se técnicas de criação, tais como: planos, cortes, montagens, decupagens, iluminações, construções de personagens, de situações, sons, corpos, etc. Trata-se de todo um conjunto de criação de imagens que postas em movimento, criam realidades e geram imagens-sentimento.

Segundo o autor, o domínio do cinema está constituído na base da imagem-movimento, sua forma clássica, que se perpetua, e depois pela imagem-tempo. Trata-se de uma passagem histórica das imagens que se concentram como acontecimento, principalmente no período pós-guerra, década de 40 e 50, quando aparecem as vanguardas do *Neo-realista* italiano e da *Nouvelle vague* francesa. Essa passagem provocará um deslocamento de prioridade entre movimento e tempo da imagem, onde o sistema perceptivo priorizado pelo cinema clássico, sensório-motor, irá desmoronar para emergência de outro tipo de percepção, óptica e sonora (DELEUZE, 2010).

Para Deleuze, no cinema clássico a preocupação com a imagem-sentimento era pensada a partir da imagem-movimento, onde o importante é o encadeamento entre ações e percepções, ações provocadas por percepções e percepção provocadas por ações. Os movimentos apresentados pela câmera, os cortes e, sobretudo, a montagem tinham a intenção de revelar continuidades entre ações e percepções que se encadeavam; era a unificação dos espaços que estava em jogo, e sua sequência se dava a partir da construção psicologia de um personagem e/ou pela unidade de uma ação. É um tempo subordinado ao movimento, uma imagem-sentimento que é experimentada no tempo (SAUVAGNARGUES, 2010).

O que acontece com o cinema moderno é uma inversão quanto à relação movimento-tempo. “O tempo não resulta mais da composição da imagem-movimento (montagem), ao contrário, [agora] é o movimento que decorre do tempo” (DELEUZE, 2010, p. 72). A montagem, antes com o poder da unificação, ganha a capacidade do corte, e os personagens, antes soberanos às suas ações, passam a ganhar novas experiências perceptivas que decorrem de acontecimentos experimentados pela visão e pela escuta, experiências que excedem suas capacidades de resposta.

É o exemplo do filme *Stromboli*, do Rossellini, quando a estrangeira experiencia a erupção de um vulcão e não tem reação alguma, resposta nenhuma; é intenso demais. O sentimento é redobrado, pois não sentimos mais as imagens no tempo; agora o que sentimos é o próprio tempo a partir das imagens (SAUVAGNARGUES, 2010).

Para Deleuze (2010), essa ruptura do cinema com o sensório-motor, mesmo com suas continuidades e descontinuidades, faz com que a “imagem torna-se pensamento, capaz de apreender os mecanismos do pensamento” (p.72) provocando curtos-circuitos em nossos pensamentos, e assim, criando resistências e outros pensamentos.

Por isso, podemos dizer, como Antonin Artaud (2006), que a categoria para determinar o que é “bom” ou “ruim” está na sua capacidade de nos “fazer pensar, [que] pode levar o espírito a assumir atitudes profundas e eficazes do seu próprio ponto de vista” (p.76).

Mesmo que, a opção do filósofo para realizar a sua trajetória lógica do cinema, tenha sido a de considerar o conjunto do cinema e das obras de determinados diretores como sendo um fator produtor de pensamento singular, este deixa claro que essa não é a única forma de pensar com o cinema. Uma vez que bastaria uma obra para se criarem signos capazes de curtos-circuitos no pensamento; capazes de levar o espírito a pensar a partir de si.

Assim, aos que tratam de dar forma a um pensamento provindo de um encontro com o cinema, cabe decifrar quais os novos signos que interrompem as determinações de um pensamento, sem, com isso, ter a pretensão de esgotar uma obra.

Diz o filósofo que

os critérios, para seleção de um filme, são cerebrais e não intelectuais: existe um cérebro emotivo, passional... A esse respeito, a questão que se coloca concerne à riqueza, à complexidade, ao teor desses agenciamentos, dessas conexões, disjunções, circuitos e curtos-circuitos. Pois a maioria da produção cinematográfica [...] testemunha uma deficiência de cerebelo, e não a invenção de novos circuitos cerebrais (DELEUZE, 2010, p. 82).

Outro interessante encontro com o cinema foi realizado pelo professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Daniel Lins

(2010). Tal encontro está registrado em seu artigo “GERRY Dê-me um corpo”, no qual opta por destacar aquilo que o conjunto de obras do diretor Gus Van Sant nos provoca a pensar, seu signo instigante construído a partir de imagens que o professor nomeia de *dê-me um corpo*.

Para Lins, o que violenta nosso pensamento na obra de Gus Van Sant é a sua capacidade de sempre colocar o corpo em primeiro. Não primeiro na ordem linear dos filmes, mas primeiro na *desordem ordenada* do caos. Mais do que a narrativa, são os meios propriamente cinematográficos e técnicos que atribuem potência expressiva aos corpos, que constroem corpos que falam e pensam; que resistem em busca de *expressão-outra* a cada encontro, a cada sussurro, a cada gozo, a cada sopro; é a da gramática carente dos corpos catequizados ou engolfados.

É preciso inverter a construção da imagem do corpo; se estamos habituados a câmeras e imagens que adaptam corpos, vemos em seus filmes câmeras e imagens que devem se adaptar aos corpos.

Em seu artigo, o professor percorre diversos filmes do diretor mostrando como, em sua trajetória, se configura a construção deste grito: *dê-me um corpo!*

Passando pelos filmes da juventude do diretor, realizados entre 1985 e 1991, o professor destaca como esta guerra é declarada: *dê-me um corpo* irá, desde o início, variar de criação em criação durante toda a obra do diretor até encontrar seu momento mais emblemático em seu filme *GERRY*.

Dê-me um corpo não é representação, nem mesmo significação; é a criação de um conceito para dar conta da constatação de signos e sentidos carnis.

Construção artística, cruel, pura vitalidade contra qualquer fórmula antecipadamente pensada, estruturada, exilada de qualquer cognição contra o corpo ou sem corpo. É um pensamento que violenta o pensamento, impossível como representação, impossível sem os filmes.

Em *GERRY*, o corpo é levado ao limite da ascese, das privações: não há água, o cansaço está no limite, o sol queima, corpo e alma alucinam – é a caminhada por labirintos, comum em outros filmes do diretor, rumo ao futuro nascido-morto: estão perdidos no deserto. Tudo vira corpo, o fundo não tem interioridade psicológica, o fundo é nadador entre a superfície / profundidade

na pele líquida. Corpo que se sustenta apoiado pelos diferentes meios e instrumentos técnicos e estilísticos que o seguem. O corpo deve *involuir*; não há espaço-temporal no filme, caminha-se rumo ao nada, planos sequência se voltam às expressões do corpo, aos mínimos gestos, na tentativa de “dissolver a própria forma do corpo para libertar tempos e, simultaneamente, confundi-lo, delineando a própria marcação calistênica do tempo da representação, do tempo contra o devir do próprio tempo” (LINS, 2010, p. 168).

Lins, aos poucos consegue destacar como Gus Van Sant cria, sobretudo a partir dos recursos cinematográficos dos planos fixos e seqüências, um sentimento em nós - espectadores -, que nos leva a

oscilar entre uma projeção de inquietação, em relação à fragilidade ontológica dos corpos cuja incapacidade provoca a compaixão, e um desejo masoquista de *olhar* esse delicioso calvário [criado em seus filmes] [...] terminar o mais rápido possível (LINS, 2010, p. 173).

Vivenciamos em seus filmes corpos que se vão e corpos que nascem como um *eterno retorno*, mas que retornam sempre diferentes; *corpo sem órgãos* ao qual nunca se chegará, pois vive como possibilidade, como *devir*.

Gus Van Sant leva-nos a sentimentos que atribuem ao pensamento sua força maior: a ética e a estética da crueldade são inseridas no pensar e fazem silenciar o comentário enquanto abrem caminho às interpretações que *ficam com*, ao invés de *falar sobre* (LINS, 2010).

Vemos como a escrita do professor, que em nada se assemelha ao utilitarismo representacional do pastorado pedagógico, coloca o filme como capaz de uma pedagogia própria de provocar-nos pensamento.

Selma Engelman (2007), em seu texto *Imagens de um cinema de Imanência*, realizou um percurso de encontros com três filmes: *Nossa Música*, de Jean-Luc Godard; *Casanova*, de Federico Fellini; e *Moloch*, de Sokurov.

São três filmes com os quais ela dá forma a três signos distintos para pensar alguns problemas da contemporaneidade: o fim do credo no devir humano, a constituição de uma civilização de imagens-clichês e o Hitler dentro de nós.

Mesmo sem muito ultrapassar os limites da narrativa, a autora chega à construção de signos interessantes, apresentando-os como signos de combate.

Frente a uma civilização de imagens-clichês: Godard, seu filme e sua frase, “não uma imagem justa, justo uma imagem”, tornam-se capazes de desnudar o clichê e provocar pensamentos. Em *Nossa Música* Godard nos levaria às imagens do horror – guerras – para retirar de lá o outro, não o sobrevivente mudo da guerra, mas o “eu sou outro” impessoal, singular, desertificado.

Diante do des-credo no devir-humano, *Casanova*, de Fellini, reintroduz a múmia. Indivíduo em dissolução do “eu”: um ser com forma vazia. A intensa construção da não-vida a partir de uma criatura mitológica vinda do passado que enxerga melhor e mais longe, espécie de vidente que chega a ver o intolerável no mundo humano (ENGELMAN, 2007). Aqui, o segundo signo de combate.

Por último, o de Hitler fora de nós.

O Hitler do cineasta Sokurov, no filme *Moloch*, devolveria ao ditador a sua ficção humana. O doente, às vezes de cama, que é frágil e preocupado com a autenticidade daquilo que seria um cinema da verdade. Espécie de outro Hitler que contra-ataca a noção do cineasta nazista que teria se preocupado com a construção das verdades totalizantes.

A frase dita por Eva Braun nos dá a cartada para uma nova relação com a figura criada, seja pelo cinema nazista ou pelos clichês de um temeroso e forte Hitler que teria sobrevivido ao pós-guerra: “não o cinema da verdade, mas a verdade do cinema”.

São três filmes e três signos frente a problemas contemporâneos. Intensidades produzidas por imagens que quebram, desconstroem e criam possibilidades do até então impensável no pensamento, isto é, quebras do gregário, potências resistíveis.

Assim, após esse breve detalhamento da perspectiva estética com a qual nos afiliamos e da descrição de algumas interessantes formações de signos advindos do cinema para o interior do campo pedagógico iremos, na próxima seção, iniciar uma escrita em que destacaremos aquilo que, a partir de uma obra, nos pareceu suficientemente forte para violentar o pensamento pastoral e representativo, que se revela na Educação, como a vontade por colonizar os encontros possíveis entre o cinema, a Filosofia e Educação.

2. Um filme

2.1. Mudanças

De início, quando o projeto desta pesquisa foi escrito, acreditávamos que os filmes *Tio Boonmee que pode recordar suas vidas passadas*, do diretor tailandês, Apichatpong Weerasethakul; e *Dente Canino*, do diretor grego Giorgos Lanthimos, seriam os mais indicados para trabalhar de forma precisa o problema da linguagem como representação. Entretanto, no decorrer da própria pesquisa, fomos levados a problemas que exigiram o abandono de parte do projeto inicial, no que se refere ao uso daquelas fontes cinematográficas.

Por exemplo, já não seria possível utilizar o filme *Dente Canino* para explicar o corte e o plano como construtores de imagens capazes de violentar o pensamento, assim como já não seria suficiente falar de decomposição do sujeito como elemento representacional a partir do filme *Tio Boonmee que pode recordar suas vidas passadas*.

Dois novos problemas emergiram em nossa pesquisa e nos levaram à necessidade de uma nova estratégia que obrigava a ruptura com os filmes escolhidos até então. O primeiro problema surgiu quando notamos que a maquinaria pedagógica se revelava mais eficaz na captura dos filmes do que acreditávamos. Assim, filmes que antes nos pareciam suficientemente escorregadios, apareceram como presas fáceis para o projeto do pastorado pedagógico; o segundo problema, que se liga ao primeiro, também apareceu junto à análise daquilo que se vem pensado sobre cinema e Educação como instrumento pedagógico; trata-se do interesse pedagógico de instrumentalizar o cinema, instruindo professores a decifrarem o que é um filme ou do que é feito um filme, a partir de seus elementos técnicos.

Assim, a partir de um encontro inesperado e sem precedentes óbvios, o filme, *Branca de Neve*, de João César Monteiro (2000) nos atormentou a

pensar de outra forma a ruptura com a linguagem representacional do campo educacional.

A resposta ao: por que este filme? Deve-se à sua própria peculiaridade, à qual, antes de adentrarmos aos signos que nos levaram a repensar o problema de nossa pesquisa, já se revela desnorteador para aqueles que querem da arte um simples elemento de prazer, satisfação, aprendizagem ou pregação.

2.2. Panorama do filme: a obra, seu autor e seu texto

Branca de Neve estreou nas telas do cinema português no dia 10 de Novembro de 2000 como mais um filme dentre tantos outros que vão para as telas do cinema. Mas, nesse caso, se tratou de uma grande ousadia, uma vez que não podemos somar este à série de filmes convencionais que são exibidos diariamente no cinema de todo o mundo; mesmo que leve o nome de um dos populares filmes da Disney. Era de se esperar que poucos dos que entrassem nas salas permanecessem na mesma, e foi isto o que ocorreu - como conta Eurico Barros, apenas um terço permanecia até o final.

João César Monteiro, “o grande transgressor” do cinema, como o chamou a Mostra Internacional de Cinema, ou “o grande cavaleiro do cinema europeu”, como o chamou o jornal *Le Monde* ao noticiar sua morte, fez de *Branca de Neve*, como escreveram alguns críticos, o mais radical de seus radicais filmes.

Foram escritas diversas críticas sobre o filme, dentre elas, destacamos a de Ruy Gardnier, que escreveu na revista virtual *Contracampo*, que no filme se nota a busca de um diretor pelo arrebatamento da divisão moralizante do mundo e de nossas vidas entre o bem e o mal. Assim, iniciamos a descrição de um filme que não compõe, e nem poderia compor, imagens belas, harmônicas e benévolas; a harmonia dura poucos segundos no começo do filme, logo a tela é cortada por imagens de neve e morte; branco e preto, que dão início a um percurso que nos violentará a sairmos do mundo da culpabilidade e entrarmos no mundo da potência; onde bons são os atos que aumentam a

potência e ruínas são os atos que minimizam a potência (GARDNIER, 2000). Postura que retoma o lugar, já mencionando anteriormente, de potência da arte, onde a força para o pensamento emerge justamente de sua capacidade de radicalizar contrários (RANCIÈRE, 2009).

O que escutamos durante os 75 minutos de película não é um conto fadas, malicioso e maniqueísta, dos irmãos Grimm, e nem poderia ser, pois, como já foi dito, harmonia e imagens belas devem morrer junto aos primeiros segundos do filme, eliminando, assim, todo este campo moralizador que poderia compor a arte. O que escutamos, entretanto, é a peça – poema de Robert Walser. Um texto cômico e perturbador, “uma das mais profundas criações da literatura moderna” segundo Walter Benjamin (1996, p. 52).

Robert Walser, que durante sua vida fugiu do sucesso à procura de desfrutar de si mesmo (BENJAMIN, 1996), é a pessoa morta que vemos logo após o único minuto e pouco de harmonia do filme. A pintura em tons pastéis acompanhada pela música de câmara de Gioachino Rossini é cortada e, em seu lugar, surge uma sequência de quatro fotos de Walser morto sobre a neve branca²; o que escutamos enquanto vemos as fotos é o silêncio. É o silêncio, a neve e a imagem da morte de Robert Walser que marcam a ruptura com o campo harmônico, moralista e naturalista, ao qual se remetem os primeiros segundos do filme.

A partir de então transcorrem aproximadamente 70 minutos quase sem imagens. A objetiva foi tapada, o que ouvimos é a voz dos atores que interpretam os personagens do texto. Em nenhuma das poucas vezes em que vemos curtos espasmos de imagens em movimento aparece outra figura humana; durante os breves momentos de imagem tampouco se escuta voz humana. Vemos céu cinza, céu azul, céu claro (com poucas e leves nuvens brancas), ruínas de construções antigas feitas de pedras, e o que as acompanha são sons das melodias atonais de Salvatore Sciarrino. Cada imagem é como marca, sem harmonia, de uma interrupção do texto.

No fim, após escutar o texto integral de Robert Walser, vemos João César Monteiro, segunda e última pessoa que aparece no filme, olhando-nos

² Robert Walser morreu sobre a neve durante um de seus passeios ao redor do hospício aonde permaneceu internado por 27 anos até sua morte. Durante todos esses anos Walser jamais escreveu, dizia ao amigo Carl Seelig: “Não estou aqui para escrever, mas para ser louco”.

com um olhar cômico e perturbador, o tempo passa até que ele diz, de forma a palavra muda, talvez um: “não”.

Uma visão rasa e infeliz, como a de alguns portugueses, poderia dizer que a radicalidade do filme foi uma saída rápida e barata para utilizar e desviar parte do dinheiro que o governo português lhe concedeu para realização do filme. No entanto, a quase total ausência de imagens – que poderia ter barateado o filme – jamais poderia ser tão pouco; antes foi a ousadia e a coragem que, movida por uma necessidade de criação, determinou a quantidade (se é que se pode falar nesses termos), de imagens no filme. O mesmo, em entrevista, revela que já estava tudo pronto para o filme ser gravado com longas imagens quando optou, durante a gravação, por retirar quase tudo que tivesse luz, tampando a objetiva.

O problema era; como não diminuir a intenção de dramaticidade que se almejava para o filme, *um problema com a luz*, disse o diretor na mesma entrevista. Ou seja, uma questão que surgiu de forma imanente, necessidade empírica de seu potente ato de criação. O que não é nenhum absurdo se pensarmos que tal atitude parte de um artista que negou a submissão da arte às mesmices da sociedade capitalista. Por isso, devemos primeiro pensar em qual contexto João César Monteiro criou seus filmes.

Assim, se na atualidade estamos inseridos numa sociedade do espetáculo, como a chamou Guy Debord³, ou das imagens clichês, como a chamou Gilles Deleuze, devemos levar em conta que para se traçar uma *linha de fuga* no interior de criação em imagem, deve-se levar o exercício de criação ao seu limite. Pois, para se alcançarem efeitos de resistência, como já foi dito, a arte também deve resistir a si (ZOURABICHVILI, 2004).

Segundo Nelson Araujo, João César Monteiro “não é o herói das falsidades ou do bom convívio social” (2007), como o título do filme pode insinuar, longe disso, este foi um criador engajado com o pensamento; um pensador capaz de fazer de seus filmes “o mágico veneno [...] que pôde

³ Outros encontros entre a obra de João César Monteiro e de Guy Debord podem ser localizados no artigo *João César Monteiro: apontamentos debordianos na sua obra*, de Nelson Araujo (2007) publicado na internet In: www.forma-te.com/mediateca/download-document/8890-guy-debord-e-o-situacionismo.html

transformar [...] [o] pensamento”, como diria alguns dos personagens leitores de Camões.

2.3. Branca de Neve

*De qualquer modo um filme, mesmo informe, inacabado como um nado morte, é o pronúncio de nossa própria história, a projeção silenciosa de nossos próprios fantasmas.
É tudo.*

João César Monteiro

Ao adentrar em um filme é comum virem à tona as antigas ideias da análise temática. A procura por respostas a questões como: o que o diretor quis nos dizer? Ou, como devemos entender esse filme? Isto é, o que, por diferentes vias, costumam solicitar. Mas podemos afirmar, após nosso breve diagnóstico sobre o campo pedagógico, que essa é a atual máxima que a pedagogia exige quando se fala em cinema. No entanto, como já apontamos anteriormente, “a arte não contém, estritamente, a menor informação” (DELEUZE, 1999, p. 5). Sendo assim, não nos prontificaremos a falar sobre qualquer coisa que pode estar localizada no interior do filme e da qual seria possível fazer alguma espécie de uso prescritivo para os interesses pedagógicos.

Dando outra via para as possibilidades do cinema no campo educacional, optamos por tomar esta obra, *Branca de Neve*, pela sua capacidade de resistência, mais especificamente, por duas categorias de resistência que Zourabichvili (2004) classificou em seu texto já referido anteriormente. Estas são: 1) a capacidade da arte de resistir a si; 2) e aqui está o que para nós é o mais importante, a capacidade da arte de nos levar a resistir a nós mesmos, ou seja, de nos desalojar, temporariamente, de nossas determinações.

Com isso, vale pontuar que não pretendemos esgotar quaisquer outras possibilidades de encontro com a obra de João César Monteiro.

Diferentemente, parte de nossa intenção potencializar as possibilidades de se pensar com seu filme seja no campo da Educação, do cinema, ou de qualquer outra área do pensamento.

Sendo assim, vale iniciarmos a escrita sobre o que emerge desse encontro - entre o campo da Educação e esta obra cinematográfica - destacando aquilo que Nietzsche (2008) disse ao que a arte pode nos levar: o homem “chega às vezes à crença de que está a sonhar, caso alguma vez aquela teia conceitual [(suas verdades)] seja despedaçada pela arte” (p. 46). Junto com este pensador afirmamos que não pretendemos retirar algo do encontro com este filme que não seja aquilo que é estritamente de nosso interesse; e o que é de nosso interesse é a arte como meio capaz de nos provocar pensamentos que resistam. Ou seja, não pretendemos dar ao filme qualquer outro formato, mas, ao invés disso, pretendemos tomá-lo pela questão do que é capaz de nos “fazer pensar, [e assim,] se pode levar o espírito [pensamento] a assumir atitudes profundas e eficazes de seu próprio ponto de vista” (ARTAUD, 2006, p. 76).

Portanto, a questão que colocamos ao filme do diretor português é da ordem de sua potência singular, de sua capacidade para nos levar a romper com a rede de determinações que nos diz todos os dias: quem somos, como devemos agir, em que e como devemos pensar. Ou, retomando Nietzsche, pela sua capacidade de despedaçar nossas teias conceituais.

No entanto, antes de adentrarmos nessa questão, como mencionamos, vamos destacar aquilo que na obra do cineasta português resiste às próprias determinações do cinema.

Não levaremos esse problema à exaustão, pois esse não é o nosso interesse, mas é necessário abordar alguns aspectos dessa questão uma vez que, como Zourabichvili (2004) destaca, esta é condição para que a arte nos leve à possibilidade de resistir às nossas redes de determinações. E isso se dá pelo fato de que quando uma linguagem sai de seu lugar de hábito, ou seja, de suas próprias determinações, aumentam as possibilidades de que ela repugne nosso pensamento.

É aí que se torna possível a resistência, pois se virmos aí algo que atravessa a vida, mas que repugna o pensamento, então é

preciso forçar o pensamento a pensá-lo, fazer dele o ponto de alucinação do pensamento, uma experimentação que faz violência ao pensamento (DELEUZE; PARNET, 2008, p. 69).

Desse modo, levantemos alguns pontos de resistência à própria mesmice do cinema a que o filme, *Branca de Neve*, faz frente.

Estamos diante de um filme que se distancia, primeiramente, daquilo que, no limite, pode-se dizer que caracterizou a base do cinema clássico: certo “desejo de ver mais, de ver por trás, de ver através [...], um suplemento do ver, de um ‘ver a mais’” (DELEUZE, 2010, p. 92-93). Em outras palavras, “representação na tela [que] pudesse acrescentar [algo] à coisa representada” (BAZIN, 1991, p. 67).

Não há neste filme qualquer espécie de representação; não vemos no filme qualquer tipo de imagem que se acrescente à coisa obviamente visível. Na realidade não há quase imagens no filme, e, de todas as poucas que vemos durante seu percurso, apenas a primeira faz alusão direta ao tema que o título do filme faz referência.

Tal investimento criativo caracteriza uma variação na linguagem cinematográfica, uma ruptura com a língua do cinema clássico – em muitos aspectos, dominante até os dias de hoje. Mas esta ruptura não se deve estritamente ao autor, e sim à necessidade com a qual o cinema se deparou logo no pós-guerra, quando o clássico foi, como disse Deleuze (2010, p.94), assassinado pelo seu uso durante o nazismo, levando-o à necessidade de uma nova política; “não mais: o que há para ver por trás?, mas antes: será que posso sustentar com o olhar isso, que de todo modo vejo? e que se desenrola em um único plano?”.

Entretanto, neste filme não somos levados apenas a sustentar o olhar sobre um longo plano que nos provoca certa imersão em outra temporalidade. Durante o filme, os momentos de imagem, mesmo que cada um deles se dê no interior de um longo plano, são escassos, como saltos que emergem após longos períodos de tela negra e falas – diálogos. Desse modo, talvez devêssemos assumir que há aqui uma segunda ruptura, vinda da necessidade de outra variação na linguagem cinematográfica: já não apenas com sua língua clássica, mas com o excesso de imagens característico de nossa época *televisiva*.

Assim Deleuze (2010), em carta a Serge Daney⁴ assinala que após a ascensão da televisão, o cinema se depara com a necessidade de uma nova reviravolta, isso devido ao uso sociotécnico empregado pela imagem televisiva, onde o que interessa são os fins sociais, o controle social. Introduzindo o espectador na imagem, a televisão adicionou aos mecanismos de controle o próprio espectador. Com o inserir daquele que vê no interior da imagem; passou a existir uma imagem dentro da imagem.

Novo problema que emerge de forma imanente ao cinema, e que suas resistências do pós-guerra já não são capazes de, por si só, lutar, tornando-se necessária uma nova resistência a si. “Como se inserir nela [(na imagem)], como deslizar para dentro dela, já que cada imagem desliza agora sobre outras imagens, já que ‘o fundo da imagem é sempre já uma imagem’” (p. 96), momento este em que já “não há mais nada para ver por trás dela, quando não há mais muita coisa para ver nela ou dentro dela, mas quando [há uma imagem que lhe] preexiste [...], e que é isso que é preciso ver” (p.101).

Frente a esse cenário, o cinema introduz um novo combate a si.

Acreditamos, com isto, que esta obra também assume um lugar de resistência frente aos excessos da imagem televisiva e seus fins sociotécnicos, aderindo às novas resistências.

Não há apenas poucas imagens durante seu percurso cinematográfico, mas, também, longas durações de tela negra com diálogos intensos que percorrem junto a ela. Agora o sonoro rompe com o visual e renuncia seu exercício habitual ou empírico, consegui voltar-se “para um limite que é indizível e, no entanto, é o que só pode ser dito” (MACHADO, 2010, p. 293). Momentos estes em que somos convocados a entrar em sua imagem negra, deixando que escorreguem nela todas as imagens clichês que temos de Branca de Neve, indo assim, cada vez mais, adentrando a tela negra.

Entretanto, a tela negra não é o primeiro plano do filme. Existe um momento, como apontado anteriormente, que lhe antecede, onde se aponta sua rivalidade a qualquer arte mimética ou naturalista, pautada em

⁴ Serge Daney (1940-1992) foi um crítico de cinema nascido na França que no fim de sua vida passou a ser considerado como o mais importante crítico Francês depois de André Bazin (1918-1958).

pensamentos platônicos, onde o artista serviria para representar a harmonia de um mundo das ideias.

Nesse primeiro plano vemos a imagem de um quadro onde se soma o acompanhamento de uma música de câmara que lhe complementa a finalidade harmônica da cena audiovisual. Entretanto, esta imagem em que vemos a bela menina a dançar com pássaros - quiçá referência à nossa “natural” imagem de Branca de Neve – é procedida de uma surpreendente sequência de imagens, também fixas, mas fotográfica e não pictórica, de Robert Walser morto sobre a neve branca. É, sem dúvida, a rivalidade a qualquer possibilidade de se jogar junto ou em favor da natureza das coisas, “é com a imagem que tudo acontece” (DANEY apud DELEUZE, 2010, p. 102). Trata-se de uma nova ruptura, uma nova variação na linguagem cinematográfica; um novo cinema que resiste a si.

Por último, e ainda no interior de uma discussão mais próxima às questões do cinema, acrescentamos que para pensar o filme de João César Monteiro é preciso retomar a questão da fala, da disjunção entre som e imagem, movimento que ressurgiu com novas forças a partir do cinema do casal Straub-Huillet. Gilles Deleuze (1999), ao se referir a essa nova e meticulosa criação dos Straub, afirma se tratar de:

uma ideia bem cinematográfica a de assumir a separação entre o ver e o falar, do visual e do sonoro [...]: uma voz que fala sobre alguma coisa e ao mesmo tempo outra coisa nos é dada a ver. Enfim, aquilo de que se fala está sob aquilo que se dá a ver (p. 05).

Como já descrevemos anteriormente, *Branca de Neve* não nos dá a ver o mesmo que a ouvir. Som e imagem permanecem dissociados desde que a primeira imagem harmônica, acompanhada pelo som de Gioachino Rossini, é cortada, até o seu fim.

Por fim, para encerrar as questões que envolvem a resistência do cinema a si, como necessidade para potencializar suas possibilidades de nos levar a outros pensamentos, citamos a frase Serge Daney que nos atenta que é preciso coragem para um encontro potente com cinema, uma vez que “podemos não suportar a experiência. [...] [que] podemos também passar ao largo do cinema quando ele se arrisca a sair de si mesmo.” (DANEY, 2012, p. 218).

Voltemos agora àquilo que é de estrito interesse àqueles que - como nós - partem do pensamento pedagógico. Ou seja, aquilo que configura a capacidade do filme de nos levar a resistir às determinações educacionais, às nossas redes conceituais, às hegemonias de nosso próprio campo de pensamento e a nós mesmos.

Para isso traremos agora daquilo que, a partir da nossa experiência com o filme, nos pareceu como a sua mais meticulosa criação, uma singularidade de sua estética que pode nos levar a pensar em rupturas com as determinações que a linguagem pedagógica impõe às nossas vidas, uma vez que “a linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 13).

Ao afirmar essa capacidade singular deste filme, queremos dizer que esta obra é capaz de colocar as verdades pedagógicas sobre o cinema em um cromatismo generalizado, rompendo com as pretensiosas intenções do pastorado pedagógico, sempre atento a modelar e catalogar prescrições.

Para nós, seguindo as variações mencionadas que o filme realiza no interior de sua própria linguagem, este se revelou capaz de nos levar a um estado de tensão sem lugar de conforto, introduzindo-nos em uma perturbadora situação de escuridão à procura de um espaço harmônico tal qual, supostamente nos teriam apresentado na infância durante os momentos em que víamos e escutávamos as histórias de Branca de Neve da Disney e dos Irmãos Grimm.

Entretanto, ao não encontrarmos esse lugar de conforto, o filme nos leva a adentrarmos em uma *linha de fuga* que desmorona nossa linguagem preexistente e põe a tremer nossas determinações. É o momento onde “está-se no meio de uma linha, e é a situação mais desconfortável. [...] [E] sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 52 - 61). E, nos momentos em que surge uma imagem, para aliviar a tensão desmoralizadora das falas, esta vem acompanhada de um som atonal que desestabiliza nossos ouvidos, para logo em seguida jogar-nos novamente no estado de busca por alguma imagem anteriormente reconhecível frente à tela negra; nossos ouvidos voltam a se potencializar para uma nova atenção auditiva, mas novamente o que se escuta não é familiar à

antiga e moralista Branca de Neve; o que se escuta é tão perturbador quanto à ausência de imagens quando as expectativas estavam postas sobre o olhar.

E, se desistirmos de ver para dar tudo aos ouvidos à procura de uma fácil saída, é a temporalidade da voz de Branca de neve que nos perturba. Uma vez que ela, ao estar reunida com o complô - mãe e caçador - que a tentou assassinar, não se exalta e fala com lentidão e calma, quase a fazer pausas, se preocupando, não com justiça, mas com a problematização incessante daquilo que se pode valorar a partir de sua história. Em seus diálogos com sua mãe, com o príncipe, com o rei e com o caçador, não há interesse de sua parte por saber, nem por julgar, nem mesmo pressa por vingança. Longe de declarar sua inocência, a benevolência do príncipe ou a maldade de sua mãe e do caçador, a jovem apenas questiona as vontades incessantes dos que clamam por perdão, por julgamento, por valores, ou por rápidas conclusões, para o bem ou para mal, a fim de obter reconciliamentos. E este lugar anômalo de Branca de neve é a perturbação que sobra aos nossos ouvidos enquanto que para os nossos olhos, não há nada além do negro que restou à tela.

Assim o desconforto não sobra apenas para os ouvidos. Desistir das imagens seria um absurdo, e João César Monteiro em momento algum nos permite esse lugar de fácil olhar. Trata-se de nos por em combate incessante com nós mesmos e para isso também é preciso o uso imagens, e essas nunca cessam de surgir durante o filme. Todas desconexas daquilo que ouvimos, exigindo ainda mais de nós, colocando-nos incessantemente nos lugares do insuportável para que possamos fazer desmoronar os pensamentos preexistentes, dando possibilidade para que um novo comece.

Parece que ao adentrarmos no lugar desconforto no qual o filme nos põe, passamos, junto com seu autor, por uma linha de turbulências e pudores. Vemos e vivemos uma “subtração criadora. [Uma vez que] a variação contínua tem apenas linhas ascéticas, um pouco de erva e água pura” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 43).

Acreditamos que é este lugar, entre o pudor e a perturbação, que levou João César Monteiro a optar por aproximar-se do escritor Robert Walser, pois se cada criação que põe a linguagem em variação, possibilitando pensamentos como resistência, já é em si “uma linha de pudor, por oposição à sacanagem

laboriosa, pontual e presa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61) que caracteriza as línguas dominantes na linguagem, vale lembrar que, como conta Walter Benjamin (1996), Robert Walser sempre repudiou qualquer tipo de sucesso, privilegiando o pudor epicurista para desfrutar a vida até mesmo quando na condição de um internado no manicômio.

Agora, para retornar ao campo educacional, pós-encontro com o cinema, vale primeiramente destacar que, segundo Michel Foucault (1984), desde o início do Estado moderno (séculos XVII e XVIII) coube ao campo educacional uma virtuosa responsabilidade por disciplinar e assim, normatizar as crianças e os jovens supostamente ainda em formação. Tratando-se, desde então, de um campo categoricamente preocupado em produzir sujeitos normais e produtivos, a partir do exaustivo exame e julgamento daqueles que estariam em vias de se tornarem adultos.

É o momento de consolidação de um movimento que oscilará, a partir de então, entre as classificações dos normais e dos patológicos; dos úteis e dos inúteis (RAMOS DO Ó, 2007). E, dessa forma, o momento em que a linguagem representacional passará a ser a chave elementar para que se torne possível toda uma série de classificações interpretativas dos indivíduos em favor das homogeneizações das vidas, tarefa que a Educação tomará para si, em favor dos anseios de uma sociedade pautada no funcionamento do mercado e do Estado.

A nossa época, mais do que qualquer outro momento da história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, pela espetacularização, pelo risco e pelos controles sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o *lócus* em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação. [...] Assim, a escola não apenas está inteiramente afinada com a racionalidade política moderna, mas também se coloca a *serviço* dela (Veiga Neto; Traversini, 2009, p. 4-5).

É então preciso retornar à afirmação de Jacques Rancière (2009), quando este diz que a arte nos afeta a partir de algo que se localiza em outro lugar, distante do pensamento representacional, ou seja, pela sua palavra surda:

potência sem nome que permanece por trás de toda consciência e todo significado, e à qual é preciso dar uma voz e um corpo, mesmo que essa voz anônima e esse corpo fantasmagórico arrastem o sujeito humano para o caminho da grande renúncia, para o nada da vontade (p. 41).

Branca de Neve, ao nos lançar, com sua palavra surda, em um estado de desconforto incessante sem oportunidade para o funcionamento de qualquer prescrição do pastorado pedagógico, acaba por revelar-se como obra cuja potência emerge de certa *inoperância afirmativa*, sem fácil entrada para o pensamento representacional e seus métodos interpretativos. É ela que, com sua *inoperância*, nos leva a criar novas resistências às hegemonias de uma linguagem representativa que toma toda singularidade como passividade, e não como potência afirmativa a produzir outros pensamentos.

Na próxima seção, pós este encontro, retornaremos às escritas teóricas do campo educacional. Entretanto, nos descolaremos do nordeste brasileiro, ou seja, dos escritos publicados por organização de Daniel Lins, para o sul, onde encontramos os escritos de Tomás Tadeu da Silva, Sandra Corazza, assim como do pesquisador espanhol, Jorge Larrosa.

3. Conexões no campo educacional: um *plano de imanência em encontro*

Para sairmos das grandes generalizações que vêm configurando o campo das novas pesquisas educacionais, às quais, na maioria das vezes, costumam inserir no interior de um mesmo “pacote” todos os autores ditos pós-estruturalistas, desconsiderando as importantes diferenças entre cada um deles, optamos por abandonar a nomenclatura e delimitar primeiro quais os núcleos conceituais que nos interessam e, a partir deles, com quais principais teóricos formaremos o corpo deste capítulo.

Como o próprio título deste capítulo sugere, nos deteremos em dois conceitos móveis criados pelo filósofo Gilles Deleuze: o de *plano de imanência* e o de *encontro*. E dialogaremos com aqueles que, para nós, melhor os introduziram no campo educacional: Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Corazza, Jorge Larrosa, entre outros.

Segundo esses autores, primeiro devemos criar um *Saara/plano/quase-vazio* aberto às *imanências* que saltam dos *fluxos*, para, em um segundo momento, chegarmos a vivenciá-las, quando possível, como um *choque/encontro/acontecimento* que nos obriga a darmos uma nova forma ao caos.

Sandra Corazza, Tomaz Tadeu e Paolo Zordan (2004) explicam que o pensamento de Gilles Deleuze vê a sociedade, o pensamento e a vida, como algo que é, primeiro, *fluxo*, e que por isso se trata, antes, de recuperá-lo e atingi-lo.

O aparelho de Estado existe, as instituições existem, as classes existem, mas esses são apenas os aspectos molares de uma sociedade, o resultado de processos de fluxos que se estancaram, de partículas moleculares que se estratificaram (p. 197).

Logo, construir seu *Saara* aberto aos *choques* que nos levam a alcançar o caos, parece ser uma sequência necessária àquelas pesquisas que se arriscam a criar novas possibilidades para que algo de inaudito surja. E é este o esforço que a presente pesquisa pretende conclamar a partir da sequência: (1) espreita àquilo que revoga, (2) abertura às afecções de um *encontro*, para, com ele, (3) realizar a tentativa de anunciar um intempestivo.

Mas, um *quase-vazio* aberto às *imanências* de uma pesquisa educacional, só se obtém se esta estiver

despojada de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes, dos doadores de sentido anteriores; cujos movimentos são expressivos, nunca miméticos, seja em relação ao “sujeito” seja em relação ao “objeto” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.9).

Dito isto, e ao destacarmos que um *Saara* é composto apenas por *fluxos*, nos é cabível afirmar, como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu e Paola Zordan (2004), que para experienciar os *acontecimentos* que surgem na imanência de uma pesquisa se faz preciso assumir a superfície das coisas. Resultado que se obtém quando um corpo alcança seu estado de não profundidade e não organização hierárquica, favorável a transformar-se com o *choque* de algo que emerge do mundo ainda sem codificações.

Trata-se de um *quase-vazio* onde tudo ainda é possível, onde nada ainda está estratificado, nem o pesquisador nem o “objeto”. Um espaço-tempo sem as referências do “eu” e daquilo com que ainda se irá encontrar para obter um novo a tomar forma.

Talvez, seja melhor mudar o substantivo. “O ‘objeto’ [...] já não se define por uma forma essencial, mas atinge uma funcionalidade pura e passa, então, a ser chamado ‘objéctil’” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 40), cabendo assim, ao pesquisador não o lançar uma verdade sobre uma matéria passiva, mas “a tarefa [...] [de] encontrar sempre um bom ponto de vista, ou o melhor, [...] [para] determinar o indeterminável [...] sem o qual só haveria caos” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 42).

É uma tarefa que se inicia com a construção de um *quase-vazio* que se obtém a partir de um exercício de renúncias aos ditos referências sobre o mundo e sobre si, quando, mesmo que por um breve momento, temos que assumir que não há *a priori* de si e nem daquilo com que se vivenciará a pesquisa. É estar aberto sempre ao porvir de um *encontro: acontecimento* que nos lança a resistir às determinações de nós mesmos e do mundo.

Dirá Deleuze (2010):

Acreditar no mundo é o que nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície e volume reduzido (p.222).

Então, como recuperar o mundo a partir de uma pesquisa, senão retirando-lhe os significados estanques que se lhe sobrepõe cotidianamente? Parece ser essa a pergunta que norteia os escritos desses autores que se dedicam aos porvires da pesquisa educacional.

Lançam-nos aos desafios de uma pesquisa política que tem como exercício um pensamento que se encoraja a recuperar o mundo, onde a própria vida do pesquisador deve estar engajada no anunciar de uma nova afirmativa, que só é possível após experimentações do *caos* que é o pensamento, dando-lhe uma nova forma que confronte as ordens dos discursos hegemônicos.

Prática possível, talvez, apenas quando o pesquisador vive a sua pesquisa como um *estrangeiro/estranho* à língua de seu campo, retirando assim, de si e de seu “objéctil”, os significados que operam em nome das estagnações e semelhanças.

Pensar e viver sem fundações últimas, sem princípios transcendentais, sem critérios universais. [...] [Estes] não existem antes da linguagem e do discurso, nem fora da história e da política, nem independentemente da sociedade e da cultura. [...] Pensar e viver sem eles não significa que “tudo vale”, mas que aquilo que vale não está antecipada e definitivamente decidido. (Corazza; Tadeu, 2003, p. 5)

Visto isto, podemos agora retornar ao início dessa pesquisa, quando destacamos que nossas questões partiam de um problema educacional, seu pastorado, mas também de um problema do pensamento: sua forma representacional, onde tudo que existe no real só pode existir no pensamento se atribuído às categorias representáveis de um ideal.

Como vimos, em nosso caso, essa forma de pensamento opera impondo limites e verdades nas relações entre cinema e Educação, tornando o cinema sempre matéria passiva e útil aos interesses de uma verdade interessada na prescrição dos caminhos para uma vida normativa.

O pensamento representacional é aquele que diz sobre o “sujeito” e que diz sobre o “objeto”, sempre pressupondo que as coisas são estanques e sem potencialidades capazes de nos levar a outros lugares, até mesmo ao impensável, de modo a suscitar novos atos de criação. É aquele que pensa acerca de nós mesmos como subjetividades unas bem como as obras artísticas como matérias passivas, tudo à espera de uma revelação ou explicação, como se, enfim, sua linguagem fosse capaz de atribuir verdades absolutas.

Agora que voltamos ao início de nossa pesquisa, voltemos também à premissa de que se faz necessário revogar essa forma de pensamento. Esforcemo-nos a conquistar um *plano* aberto às imanências do cinema. Criemos esse espaço-tempo onde ainda não há estratificações, interpretações, significações, mas apenas movimentos de um pensamento receptível aos *encontros* com as obras cinematográficas.

Se as representações se apossam tanto do “sujeito” como do “objeto”, foi preciso tanto desenssencializar nossos “eus” como as “coisas” que partem da linguagem cinematográfica.

Desenssencializar o “eu” é, talvez, mais difícil. Pressupõe assumir que este não tem profundidade a ser revelada e que tudo aquilo que nos compõe como “sujeitos” datam de tecnologias construídas desde o cristianismo até as mais novas ciências da Psicologia e Biologia.

Como Nicolas Rose (2001) diz, para recuperarmos o *fluxo* de si, precisamos primeiro assumir que

a linguagem, a escrita, a memória podem ser, elas próprias, vistas como elementos de uma técnica, cada uma delas implicando verdades, técnicas, gestos, hábitos, aparatos, reunidos, por meio do treinamento, em uma montagem, e inseridos em associações mais ou menos duráveis (p. 176).

Assim, a ruptura produzida por um *encontro* só se tornaria criadora quando assumisse que esta se passa entre um “eu” desalojado de suas subjetividades e algo despojado de significados *a priori*, pronto a violentar nossas determinações levando-nos, assim, ao indeterminado. É como a experiência de Rainer Maria Rilke com uma obra de Manet. Jorge Larrosa (2010) descreve esse acontecimento que se passa entre as artes plásticas e a literatura como um momento que pressupõe a possibilidade de um duplo movimento de transformação. Tanto de si como daquilo com o que se entra em contato, dando a criar-se algo novo.

O filósofo da Educação salienta que essa transformação que compõe a fresta para uma série de novos possíveis, pede, anteriormente, o desprendimento e a abertura à imanência de uma experiência – este lugar onde já não esperamos por nada, nem de nós e nem daquilo com que vivenciaremos o contato. Trata-se de estar aberto a viver aquele estado de indeterminação, de ruptura das redes conceituais, onde pode surgir a vivência de um “segundo ser” intermediário

claramente diferente do “primeiro ser” que é o mundo interpretado e administrado, o mundo em que cada um é cada um e no qual a percepção das coisas já está predeterminada por sua utilidade ou predefinida pelas estruturas que as

configuram como parte do campo de nossa experiência possível (p.106).

Na pesquisa educacional também o cinema pode constituir-se como a literatura e as artes plásticas para Rilke, basta criarmos o nosso *Saara*. Pois, a “*pesquisa-que-põe-algum-Saara-no-cérebro* [é aquela que] tenta libertar o pesquisador do asfíxiante sentido das possibilidades dadas e das ideias feitas” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 37), dando-lhe a possibilidade de introduzir um novo, possível graças aos *choques* que irão povoar seu *Saara*, transformando-o e provocando-o a pensar e a criar com sua escrita.

Dessa forma, devemos retomar como dito anteriormente, que o *encontro* é a violência de algo que chega como interpelação, que desvia e interrompe todas as representações e insere-nos em uma indeterminação sem polo a fixar-se.

Visto isto e retomando o percurso desta pesquisa, podemos afirmar que o cinema, como arte para um possível *choque* criador, convocou-nos primeiro a ir ao diagnóstico daquilo que está dito na superfície dos escritos contemporâneos sobre Educação e cinema. Com eles diagramados, podemos realizar um exercício de dessubjetivação, onde, desprendemos de nós mesmos aquilo que permeia esse campo viciado que delimita os supostos lugares que o educador e o cinema podem e devem ocupar.

Em seguida, consolidamos nosso *plano*: lugar onde tudo ainda se revela possível para que algo se passe entre o cinema, a Filosofia e a Educação. Espaço-tempo forjado a partir dos escritos de Jacques Rancière (2009), François Zourabichvili (2004), entre outros, de modo a tornar difíceis os fáceis gestos sugeridos pelo PCN e seus companheiros prontos a colocar as novas salvaçãoes em circulação: Rosália Duarte, Cinemateca, Giroux.

Sandra Corazza (2002), quando propõe em seu livro *Para uma filosofia do inferno em Educação* uma “máquina de guerra para combater os aparelhos que capturam o pensar educacional” (p. 32), anuncia que

para realizar tal experimentação, é preciso criar, como meio de imanência, uma pura contingência infernal, oposta à transcendência da bondade absoluta e do amor humanista, que não implica nenhum interesse prévio, necessidade, origem, história ou natureza da Educação, mesmo que maligna (p. 33).

Nessa passagem, a autora tanto nos convoca a criarmos um *plano* para as imanências daqueles corpos que podem vir a compor a Educação, como cria o seu próprio e, nesse caso, também nos ajuda a criarmos o nosso. Tal como ela, podemos dizer que nessa pesquisa o que vem se consolidando é a tentativa de, após revogar as categorias do pensamento representacional, encorajar o ir “em direção ao caos, para aí encontrar a própria desorientação” (CORAZZA, 2002, p. 47), a paisagem desordenada e cheia de sensações a tomar forma.

Passar ao verso afirmativo do pensamento como diferença. Produzir em combate, reconfigurando, a partir de algo que nos choca de fora e que faz tremerem todos os gestos fáceis de uma vida, o pensamento.

Tomemos uma passagem de Cintya Ribeiro (2011) para esclarecer essa noção de pensamento como combate às determinações:

aquilo que atija a experiência do pensamento é uma condição-limite, quando nos confrontamos ou nos chocamos com o poder. Nessa visão combativa, caberia ao pensamento, como máquina de guerra, o exercício de sua própria ultrapassagem. Aqui, pensar é fazer diferir, jamais (fazer) refletir. (p. 624)

É o efeito de um *choque* que nos insere numa experiência do pensamento combatente. Algo que, talvez, tenhamos conseguido dar forma graças ao impacto que *Branca de Neve* de João César Monteiro nos causou. De forma que o pensamento não tem imagem *a priori*, não é alguma espécie de estratificação de qualquer coisa representada, nem mesmo a reflexão sobre algo ou o exercício da busca pelas luzes, mas o *caos* de um combate, aquilo que só se alcança a partir de um *encontro* entre nossas vidas e algo que vem de fora, que nos atinge com a violência necessária para lançar-nos num estado de indeterminação, onde a volta às determinações já não é a mesma que antes, tornando possível a anunciação de novos possíveis que eram, até então, impensáveis e inauditos.

Como escreve Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan (2004):

a diferenciação dá-se quando uma inesperada ruptura acontece, quando algo incita a um começo, já que ela é

heterogênea, da ordem do quase-vazio, da quase-causa, paixão que marca a linha de fuga [...]. Nesse momento, capta-se a criação, isto é, o que vem à existência, pela criação (p.54-55).

Nosso gesto, desse modo, no campo da teoria educacional, com um filme singular, não poderia ser da ordem da tradução, pois nele não há o que traduzir, nem mesmo da interpretação, já que não nos ocupamos de interpretar aquilo que é interpretável, mas unicamente de um esforço por trazer ao domínio da Educação uma “força a pensar as forças irrepresentáveis – sem mediações forma/matéria, do mundo ou do sujeito -, mas em sua absoluta imanência” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 72), para, talvez, poder com o cinema “agenciar, compor, promover *encontros* que produzam o máximo de potência” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 200) na Educação, mais do que em nome dela.

Considerações finais: ou, criar com cinema e ensaiar-se na Educação

É pois através da destruição de tudo isso que me tornava igual aos outros, que eu me torno – coisa inaudita e inaceitável – um diferente.

Pier Paolo Pasolini

Se as práticas pedagógicas encontram-se no interior de uma rede discursiva moralizante, pautada numa série de valores transcendentalizados cujas origens não se datam, esquecidas em prol do funcionalismo naturalizado de uma existência empreendedora, ocupada em fabricar identidades a partir de critérios de semelhança, prazer e gerenciamento (FOUCAULT, 2008), onde, “no tabuleiro dos valores, o outro se faz como mera variação do mesmo” (RIBEIRO, 2011, p. 623), talvez, seja no exercício de um ensaio com o cinema que se produza uma prática ética e política como experiência do pensamento e resistência.

Mas, se “sem estilo não se faz política” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p.174), devemos então retomar o que, para nós, se configurou como o estilo João César Monteiro em *Branca de Neve*.

Como apontamos anteriormente, trata-se de um filme que faz a linguagem cinematográfica passar por uma linha de ascese, de pudor epicurista, onde o mínimo configura as maiores potências para que uma experiência de pensamento entre em puro movimento. É o

estilo que convém ao múltiplo [...], o da sobriedade, o da minimalidade, o da sutileza. [E, por isso,] reduzir-se a si e a escrita a uma linha abstrata: não é apenas uma questão de estilo, mas de vida, de ética e de política (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 172).

Pensamos assim, como Manoel de Oliveira⁵ (2000), que, quando perguntado sobre o filme, respondeu enfaticamente que se trata de

uma obra extremamente corajosa e uma fortíssima pedrada no charco desta velha mania que as pessoas têm de que o cinema é movimento. Pois o filme que vi é o movimento por excelência. Porque só a palavra e o pensamento – que não são fixas, como as pinturas nos quadros e nos museus – são verdadeiro movimento.

Desta forma demonstramos como o diretor, ao se lançar corajosamente numa arena de combate com seu campo, pôde, por meio de um *encontro*, lançar-nos ao *caos*: pedrada que violentou todas as determinações pedagógicas, colocando-nos em um movimento infinito que só pode tomar forma ao assumir o risco de transformar esta *pesquisa-educacional* em uma *pesquisa-ensaística*.

Dito isto, se concordarmos com Arlindo Machado (2003) que para classificarmos um filme como ensaístico devemos nos ater, mais do que ao material, ao “como transforma todos esses materiais brutos e inertes em experiência de vida e pensamento” (p. 72), talvez possamos dizer que o que se

⁵ Manoel Cândido Pinto de Oliveira (1908 -) é um dos cineastas portugueses mais reconhecidos pelo mundo, com uma produção intensa que se estende até os dias de hoje, fazendo-o o cineasta mais velho do mundo em atividade.

passou nesta pesquisa foi, num *encontro* entre um *cinema-ensaio* e *pesquisa-educacional*, a conjunção necessária para criar-se uma *pesquisa-ensaística*.

Segundo Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan (2004), quando uma pesquisa obtém uma nova possibilidade, uma virada para tornar-se outra coisa, essa encontrou “toda uma violência do pensamento. [...] [Momento em que] o pensamento pesquisa torna-se uma ficção ou uma experimentação, uma prática experimental e pluralista” (p.68).

Assim, seria o cinema-ensaio de João César Monteiro realmente capaz de nos inserir numa zona de indeterminação tão intensa que para sairmos dela teríamos a necessidade de forjar a forma *pesquisa-ensaio*? Talvez como atitude solicitada na própria imanência desta pesquisa que, por via de um choque que povoou seu Saara, perturbou-nos e levou-nos a nos arriscar a tirar deste *caos* uma *diferença* como prática de um pensamento ético e político.

Prática que “dá-se quando uma inesperada ruptura acontece, quando algo incita a um começo, já que [...] é” (TOMAZ TADEU, SANDRA CORAZZA e PAOLA ZORDAN, 2004, p. 54) na tentativa de um pensamento que se esforce por distanciar-se das determinações de sua subjetividade e das redes discursivas que ditam as verdades e os valores de seu presente, que algo inaudito pode surgir.

Como Jorge Larrosa (2004) afirma, o ensaio

não é mais a expressão de um sujeito, mas o lugar no qual a subjetividade ensaia a si mesma, experimenta a si mesma, em relação à sua própria exterioridade, àquilo que lhe é estranho. O ensaio como modo de escrita, de pensamento e de vida [...], não pode falar em nome de nada, funciona como crítica imanente, [...] [e] pensar de outro modo exige escrever de outro modo (p. 13 – 17).

Desta forma, podemos dizer que esta pesquisa tem sido em parte, ou, no interior de seu limite, a tentativa de, após deparar-se com uma obra radicalizadora, configurar um espaço “entre” *cinema-ensaio* e *pesquisa-educacional* que envenenasse a relação entre o *cinema* e a *Educação*.

Bibliografia

- ARAUJO, N. *João César Monteiro: apontamentos debordianos na sua obra*. Disponível em: <http://www.forma-te.com/.../8890-guy-debord-e-o-situacionismo.html> Acesso em: 27 Jan. 2012.
- ARTAUD, A. *O Teatro e seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- AUMONT, J. *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes*. Campinas: Papirus, 2008.
- AUMONT, J. *Pode o cinema ser um ato de Teoria?* In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, jan/jun 2008.
- BAZIN, A. *A Evolução Cinematográfica*. In: *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 15 out. 2011.
- CINEMATECA BRASILEIRA. *Programa Cine Educação*. Disponível em: <http://www.cinemateca.com.br/> Acesso em: 15 out. 2011.
- CORAZZA, S. *Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CORAZZA, S.; TADEU, T. *Manifesto por um pensamento da diferença em educação*. In: *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DANEY, S. *Cinemeteorologia*. In: STRAUB-HUILLET; GOUGAIN, E. (org.) *STRAUB-HUILLET*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2012.
- GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, G. *O Ato de criação*. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno Mais!, 27 jun. 1999, p. 4-5.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: 34, 2010.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Plátos: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2.* São Paulo: 34, 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Introdução: Rizoma.* In: *Mil Plátos: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1.* São Paulo: 34, 2009.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos.* São Paulo: Escuta, 2008.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação.* Belo Horizonte: 2009.
- ENGELMAN, S. *Imagens de um cinema da imanência.* In: LINS, D. *Nietzsche e Deleuze: Imagem, Literatura, Educação.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes, 1984.
- FOUCAULT, M. *O Sujeito e o Poder.* In: DREYFUS, H. L. & RABINOW, P. *Michel Foucault; uma trajetória filosófica; para além do estruturalismo e da hermenêutica.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber.* Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso.* São Paulo: Loyola, 2009.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GARDNIER, R. *A Genealogia da Moral.* In: Revista Contracampo. Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/23/genealogia.html> Acesso em: 27 Jan. 2012.
- GIROUX, H. A. *A Disneyzação da Cultura Infantil.* In: SILVA, T. T. *Territórios Conquistados; currículo e novos mapas políticos e culturais.* Petrópolis: Vozes, 1999.
- LARROSA, J. *A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.* In: *Educação e Realidade.* Porto Alegre: UFRGS, jan/jun 2004.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LINS, D. *GERRY; dê-me um corpo*. In: FURTADO, B. *Imagem Contemporânea. Vol.1*. São Paulo: Hedra, 2010.

MACHADO, A. *O filme-ensaio*. In: *Concinnitas*. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 4, n. 5, 2003.

MACHADO, R. *Deleuze e o Cinema*. In: MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MONTEIRO, J. C. *Entrevista [Branca de Neve (2000)]*. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=DJ_TrFMBaG0 Acesso em: 27 Jan. 2012.

MONTEIRO, J. C. (2000) *Branca de Neve*. Produção de Paulo Branco, direção de João César Monteiro, Instituto do Cinema, Audiovisual e Multimédia [port]. 75min. Color, Som.

NIETZSCHE, F. *Sobre Verdade e Mentira no sentido extra moral*. São Paulo: Hedra, 2008.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVERIA, M. *Adeus João de Deus*. In: *Público*. 11 Nov. 2000. Disponível em: <http://www.joaocesarmonteiro.net/> Acesso em: 10 Jul. 2012

RAMOS do Ó, J. *O Governo do Aluno na Modernidade*. In: *Foucault pensa a Educação*. São Paulo: Segmentos, 2007.

RANCIÈRE, J. *O inconsciente estético*. São Paulo: 34, 2009.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, C. R. *“Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, set/dez 2011.

ROSE, N. *Inventando nossos eus*. In: SILVA, T. T (org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TADEU, T. T. *Políptico*. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, jan/jun 2007.

TADEU, T. T. *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional*. In: *Currículo sem Fronteira*, Jan/Jun 2002.

TADEU, T. T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas da Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. *Por que Governamentalidade e Educação?* In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, mai/ago 2009.

SAUVAGNARGUES, A. *A imagem, do arco sensório-motor à clarividência*. In: FURTADO, B. *Imagem Contemporânea. Vol.1*. São Paulo: Hedra, 2010.

ZOURABICHVILI, F. *O jogo da arte*. In: LINS, D. *Nietzsche e Deleuze: Arte e Resistência*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.