

ARTIGO

A POTÊNCIA INFANTIL DO FILOSOFAR E DO CINEMA (DOCUMENTÁRIO) NA ESCOLA¹

GERALDO PEREIRA JUNIOR¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6988-2636>

<gera2007@gmail.com>

WALTER OMAR KOHAN¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

<wokohan@gmail.com>

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

RESUMO: Este artigo busca aprofundar estudos teóricos e inspirar experiências práticas de formação para os campos da filosofia e do cinema (praticado em escolas). Nele, problematizamos o predomínio do chamado paradigma da aprendizagem. A ideia de *infância*, sob o ponto de vista do pensamento filosófico aqui estudado, não diz respeito a um período da vida humana, mas a uma dimensão de “temporalidade intensiva” (*aión*). Trata-se da uma infância que pode ser experimentada tanto por crianças como por adultos. Assim, sugerimos como hipótese que, para fazer cinema na escola, fora da lógica da aprendizagem, faz-se necessário recriar um tempo infantil que suspenda os dispositivos hegemônicos e convide estudantes a experimentarem esse tempo *aiônico*. Para isso, trabalhamos com noções elaboradas por Jean-François Lyotard (1993), quando propõe conceitos e lugares diferenciados para a infância; bem como com obras de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) e Jacques Rancière (2005), quando pensam a escola a partir de sua etimologia grega *skholé*, que significa “tempo livre”. Ir ao encontro da infância do cinema (documentário) nas escolas significa encontrar-se com a infância do pensamento do cinema, uma força disruptiva, afirmativa que faz mundo na escola.

Palavras-chave: cinema; escola; tempo.

THE CHILDLIKE STRENGHT OF PHILOSOPHIZING AND OF CINEMA (DOCUMENTARY) AT SCHOOL

ABSTRACT: This article seeks to deepen theoretical studies and inspire practical educating experiences for the fields of philosophy and cinema (practiced in schools). In it, we problematize the predominance of the so-called learning paradigm. The idea of childhood, from the point of view of the philosophical thought studied here, does not concern a period of human life, but a dimension of “intensive temporality” (*aión*). It is a childhood that can be experienced by both children and adults. Thus, we suggest as a hypothesis that, in order to make cinema at school, outside the logic of learning, it is necessary to recreate a childhood time that suspends hegemonic devices and invites students to experience this aionic time. To this end, we work with notions elaborated by Jean-François Lyotard (1993), when he proposes different concepts and places for childhood; as well as with works by Jan Masschelein and Maarten

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

Simons (2014) and Jacques Rancière (2005), when they think about school from its Greek etymology *skhole*, which means “free time”. To meet the childhood of cinema (documentary) in schools means to meet the childhood of cinema’s thought, a disruptive, affirmative force that makes world in school.

Keywords: cinema; school; time.

LA FUERZA INFANTIL DEL FILOSOFAR Y DEL CINE (DOCUMENTAL) EN LA ESCUELA

RESUMEN: Este artículo pretende profundizar en los estudios teóricos e inspirar experiencias de formación práctica para los campos de la filosofía y el cine (practicado en las escuelas). En él, problematizamos el predominio del llamado paradigma del aprendizaje. La idea de infancia, desde el punto de vista del pensamiento filosófico aquí estudiado, no se refiere a un período de la vida humana, sino a una dimensión de “temporalidad intensiva” (*aión*). Se trata de una infancia que puede ser vivida tanto por niños como por adultos. Así, sugerimos como hipótesis que, para hacer cine en la escuela, fuera de la lógica del aprendizaje, es necesario recrear un tiempo de infancia que suspenda los dispositivos hegemónicos e invite a los alumnos a experimentar ese tiempo aiónico. Para ello, trabajamos con nociones elaboradas por Jean-François Lyotard (1993), cuando propone diferentes conceptos y lugares para la infancia; así como con trabajos de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) y Jacques Rancière (2005), cuando piensan la escuela desde su etimología griega *scholé*, que significa “tiempo libre”. Encontrarse con la infancia del cine (documental) en la escuela significa encontrarse con la infancia del pensamiento cinematográfico, fuerza disruptiva y afirmativa que hace mundo en la escuela.

Palabras clave: cine; escuela; tiempo.

A ESCOLA ENTRE A INFÂNCIA E O CINEMA

Este artigo visa aprofundar estudos teóricos num campo entre filosofia e educação, sem afirmar qualquer hiato ou hierarquia entre esses dois campos, colocando em diálogo a filosofia com os estudos da interface cinema-educação, que vem demandando, de forma crescente, relações mais estreitas com um certo pensamento filosófico, em especial para a prática do cinema nas escolas. Nesse contexto, a ideia de escola também ganha relevância. Ela não só conforma o território a partir do qual o presente estudo se afirma, como também explicita a multiplicidade de pensamentos que constituem tal noção, exigindo-nos, com isso, alguma definição conceitual dela própria como forma-pedagógica. Assim, remetemo-nos, principalmente, ao trabalho dos pedagogos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) e do francês Jacques Rancière (2005), quando pensam a escola a partir de sua etimologia grega *skholé*, “tempo livre”. Também conectamos a infância e a escola a partir de uma inspiração em Paulo Freire (2015). Nesse percurso, afastamo-nos do chamado paradigma da aprendizagem.

A interface cinema-educação é central na pesquisa realizada por um dos autores deste artigo durante o processo do seu doutoramento. Dentre as possibilidades de desdobramento apontadas pelo referido estudo, Pereira (2021) ressalta a importância do aprofundamento dos vínculos entre os estudos filosóficos e as infâncias. Quanto à infância, nos referimos, por exemplo, ao que diz Jean-François Lyotard (1993) quando busca deslocar a infância de uma aproximação etária; a ideia de *infância*, sob esse ponto de vista, não trata propriamente de um período da vida humana, mas, sim, de uma “temporalidade intensiva” (*aión*), diferenciando-se de temporalidades mais conhecidas, como é o caso de *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo, ou de *kairós*, que tem a ver com o tempo da “oportunidade” (Kohan, 2004). Trata-se, portanto, da busca por uma infância que pode ser vivenciada

tanto por crianças como por adultos, além de poder ser pensada também em relação a certas coisas do mundo, como, justamente, o cinema. Por isso, ir ao encontro da infância do cinema significa encontrarse com uma infância do seu pensamento, isto é, praticá-lo como *experiência inaugural decisiva* (Bergala, 2008). Se essa perspectiva não interessa ao cinema com suas lógicas estéticas e de mercado, ela tem se mostrado fundamental para práticas educacionais que se opõem ao predomínio do paradigma da aprendizagem. De acordo com os desdobramentos apontados no referido estudo (Pereira, 2021), pensar *como* o cinema pode entrar nas escolas (sobretudo nas escolas públicas) é uma responsabilidade que requer a *suspensão* dos vínculos existentes entre cinema e mundo para poder experienciá-la infantilmente, como pela primeira vez. Exige, portanto, uma posição e temporalidade filosóficas e infantis.

Nessa direção, no fragmento 52, Heráclito (Kohan, 2004) conecta a palavra temporal *aión* ao poder e à infância. Com efeito, o tempo *aiónico* é uma força infantil, ou seja, no tempo da infância não há sucessão nem consecutividade, mas “intensidade da duração”:

Ele [Heráclito] diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança”. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión - paîs*) e poder-infância (*basileie - paîs*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de (sic) temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números (Kohan, 2004, p. 54-55, grifos do autor).

São variados os trabalhos contemporâneos que afirmam outros conceitos e lugares para a infância, sem associá-la aos números de anos que tem uma vida. Dentre eles, os trabalhos de Jean-François Lyotard (1993), Giorgio Agamben (2005), Gilles Deleuze (1992) e Walter Kohan (2015a). Lyotard (1993) afirma a filosofia como “uma infância do pensamento”. Agamben (2005) argumenta que a aprendizagem da linguagem, mesmo depois de quarenta milênios da espécie *homo sapiens*, permanece fortemente ligada a uma condição infantil. Trata-se de um pensamento que entende a infância como “condição da experiência humana [...] infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem” (Kohan, 2004, p. 59).

Com Deleuze (1992), encontramos uma temporalidade diferenciada em dois modos: o devir e a história (p. 210-211). A história é o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento, em vez da experiência propriamente dita. Isto é, a história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento que têm lugar fora da história. Assim, as condições e os efeitos estariam do lado da história, enquanto o acontecimento em si, a criação, estaria do lado do devir; ou seja, de um lado situa-se a história, o *chrónos*, o contínuo, e do outro lado o descontínuo, o desvio: devir e *aión*. Nessa perspectiva, experiência e acontecimento são temporalidades que interrompem a história e a revolucionam, criando uma nova história, um novo início.

A prática infantil da filosofia não é necessariamente uma questão de cronologia, mas de modos diversos de experimentar a infância e, através dela, a filosofia [...] por isso é possível dizer que a filosofia é quase um exercício de infância, assim como a infância é uma forma de filosofia. É também por isso que se pode dizer que a filosofia não necessariamente vai à escola para educar as crianças, mas sim para que a escola e aqueles que a habitam encontrem sua infância (Kohan, 2015a, p. 55-56, tradução nossa).

A fim de trazer alguma materialidade para as elaborações aqui feitas, tomaremos ao longo deste artigo uma experiência que acompanhamos a partir do segundo semestre de 2018, quando uma professora de artes e um grupo de estudantes do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro

realizaram um documentário com pessoas que vivem em situação de rua². Não buscamos com isso responder às questões que o estudo coloca, mas refletir, a partir da materialidade de uma prática, sobre algumas das pistas teóricas lançadas pela aproximação entre filosofias, infâncias e cinema.

No âmbito do processo que acompanhamos, uma curadoria de filmes realizados pelo cineasta Eduardo Coutinho foi preparada pela professora a fim de oferecer referências ao grupo sobre a atividade pretendida. Foi no contexto da exibição desses filmes que surgiu o convite para um bate-papo com os estudantes. Ao nos darmos conta de que aquele momento representava o início dos preparativos para a feitura de um documentário, fomos impelidos a perguntar se poderíamos acompanhar tal processo, tendo em vista a pesquisa que desenvolvíamos à época no curso de doutorado. O filme dos estudantes seria apresentado como resultado de uma atividade escolar voltada a questões de direitos humanos. A oportunidade oferecida pela escola como campo de pesquisa nos colocou diante de uma questão metodológica que se relaciona com os questionamentos provocados por este estudo: como acompanhar um processo quando adotamos um método de pesquisa que busca descartar expectativas e previsibilidades? A solução foi exercitar a “suspensão” dessas “necessidades” e se deixar envolver pela errância dos afetos, se abrindo ao processo da filmagem – embora tomados por uma certa angústia de que tudo aquilo poderia, ao fim, resultar em nada para a pesquisa em curso.

Retomando a temporalidade pensada para a infância pelos autores citados, vale ressaltar que buscaremos experimentar infantilmente neste estudo não só pistas lançadas pelo filme realizado pelo grupo da escola, mas também pela própria ideia de escola que dá existência ao filme. Ao pensar o cinema como escola, o cineasta francês Jean-Luc Godard dá pistas de que a escola tem como obsessão a característica do recomeço, da espera e da supressão: “Cada ano letivo traz com ele o simulacro da primeira vez (é a ‘volta às aulas’), um começar do zero. Um zero do não-saber, zero do quadro-negro” (Daney, 2007, p. 111). Assim, a infância do cinema parece ter muito a ver com uma certa infância afirmada pela escola. O professor e cineasta, também francês, Alain Bergala (2008) diz que o estabelecimento de uma “experiência inaugural decisiva” requer, ao ato de filmar, o envolvimento da sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma ação quando a realiza pela “primeira vez” (p. 210). Sabemos, contudo, que a ideia de escola como um lugar que acolhe a infância como início e possibilidade do erro e da errância para que se possa “começar de novo” escapa a objetivações e predestinações afirmadas hegemonicamente (Larrosa, 2017; Masschelein; Simons, 2014; Pennac, 2010).

Habitualmente pensamos a escola como algo dado, cujas intervenções e transformações para melhorá-la se dariam a partir da nossa chegada e das nossas boas intenções (Kohan, 2015a, 2017, 2020; Kohan; Martins; Netto, 2014). Porém, uma pergunta surge: a escola está feita ou se faz ao habitá-la? Chegamos a uma escola já feita ou para ser feita? No caso da prática da filosofia, ela é realizada numa escola já dada ou a escola ganha corpo na medida em que a filosofia acontece nela ao habitá-la? Tal pergunta, expressa aqui de diversas maneiras, propõe uma disjunção exclusiva ou inclusiva, ou seja, podem as duas partes da disjunção serem verdadeiras? Quais as condições para que uma escola pratique filosofia ou para que a prática de uma filosofia faça escola? Pode o cinema intervir *específica e decisivamente* nesse fazer? Pode o cinema fazer escola ao habitá-la com filosofia? Se sim, quais as condições para essa forma de intervenção (epistemológica, estética e política) do cinema?

No âmbito dos atravessamentos que habitaram o primeiro encontro entre estudantes, professora e o grupo de pessoas em situação de rua, destacamos a escola como o elemento mais vigoroso.

² Filme disponível em: https://youtu.be/_gW7wBqcun0.

A escola, como é sabido, possui uma retórica consolidada: uma imagem que inspira confiança, independente dos argumentos que se apresentam. Não pairam dúvidas sobre o que uma escola (re)presenta, sobretudo quando a pauta é direitos humanos. Embora se trate de uma temática geralmente sujeita ao debate intelectual, é possível afirmar que ninguém do grupo abordado tinha dúvidas sobre a presença e o significado dessa pauta. Mesmo as pessoas que perguntaram se haveria pagamento pela participação no filme, provavelmente o fizeram por uma suspeita retórica: quem traz essas pautas geralmente não traz dinheiro.

O grupo, muito atento e desejoso por experimentar uma certa errância própria à prática do documentário (que difere em parte do processo da ficção)³, ou seja, interessado em suspender qualquer previsibilidade sobre o filme, defendeu-se dos questionamentos feitos com o seguinte argumento: “Nós não sabemos o que será o filme, queremos gravar conversas com vocês e descobrir com vocês como é viver na situação que vocês vivem. Temos curiosidade sobre isso”. Nesse momento, um ponto positivo se estabeleceu explicitamente entre os dois grupos. A “razão dos iguais” foi colocada em prática. Não havia promessa. Uma espécie de *começar do zero* habitou aquele encontro e uma condição comum foi tomada como ponto de partida: a igualdade entre as inteligências (Rancière, 2005). Embora saibamos que a escola e a universidade geralmente frequentem esses espaços com intenções bastante definidas sobre a “coleta de dados” que precisam para suas pesquisas, expor o filme a uma espécie de abertura ao “não saber” foi um passo importante para a (des)construção da ideia de escola que dominava o encontro e, supostamente, fez crer que a intenção da proposta centrava mesmo atenção em tornar público o mundo e a realidade daquelas pessoas. Seria esta uma condição para fazer escola? Estaria o cinema intervindo *específica e decisivamente* no estabelecimento dessa condição e, portanto, desse fazer?

Seguindo pistas lançadas por autores como Jan Masschelein, Maarten Simons (2017) e Jacques Rancière (2005), é possível pensar uma escola diferente da escola hegemônica. Masschelein e Simons (2017) pensam a escola a partir de sua etimologia grega *skholé*, “tempo livre”. Para esses autores, “o mais importante ato que a ‘escola faz’ diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural” (p. 26). Isso significa estabelecer um *tempo e espaço* separados do *tempo e espaço* da sociedade e da família: um deslocamento material e espacial das alunas e alunos para fora da “desigual” ordem social e econômica vivida e, ao mesmo tempo, “para dentro do luxo de um tempo igualitário” (p. 26). Os autores argumentam que essa “suspensão” da ordem social vigente é precisamente o que incomoda e provoca até os dias atuais uma certa condenação da escola, cujos efeitos expressam tentativas de modificá-la, paralisá-la ou domá-la na direção de tornar o *tempo livre* um *tempo produtivo*, impedindo, assim, a potência de democratizar o espaço escolar. Jacques Rancière (2005), por sua vez, ao discutir a emancipação intelectual em *O mestre ignorante*, ajuda a perceber os procedimentos da Instrução Pública como dispositivos para construir igualdade com desigualdade. A *desigualdade das inteligências* é, segundo o autor, o princípio que sustenta esse dispositivo: “A inteligência de um camponês atrasado não é a mesma que a de um líder republicano”, embora a soberania do povo, assim como a igualdade de direitos e de deveres sejam princípios republicanos (p. 180). Não havendo como decretar a igualdade das inteligências, o requisito para a *compensação interminável desse atraso social* é a instrução dos ignorantes (pelos sábios), “a instrução de um povo empírico programada por representantes do conceito soberano de povo” (p. 180).

³ Não entendemos a ficção como algo que se opõe ao documentário, mas como uma prática com elementos próprios à sua feitura, tais como a roteirização das cenas: diríamos que na ficção o filme é (todo) pensado na pré-produção (antes da filmagem), enquanto no documentário ele ganha existência na produção (na filmagem) ou mesmo na pós-produção (montagem).

Assim, para que a relação hierárquica imposta pelo princípio da desigualdade não coloque em perigo o projeto de progresso, *consente-se*, por meio da instrução do povo, que este aprenda a:

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

Com esses autores, é possível inferir – na contramão das aparências – que, quando se pensa em acesso e direitos sociais, a ideia dominante de escola resume-se ao aprofundamento das desigualdades. Esse parece ser o princípio (sem saída) que a sociedade capitalista faz prevalecer. Nossa aposta é, ao contrário, que a escola – e a sua utopia (de democracia e igualdade) – é um exercício que pode acontecer imediatamente, e não esperar cem anos para ser colocado em prática; ela transborda as limitações que lhe são impostas e escapa às ameaças, mantendo-se, assim, em resistência, viva, no tempo.

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

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

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

Afirmar a igualdade como condição para *começar* é uma maneira de experimentar e situar a escola em posição e potência infantis? Seria, também, abrigar o *aión* como tempo reinante na escola (ainda que temporariamente) em lugar da atual onipresença do *chrónos*? O cinema poderia participar desse posicionamento e potenciação infantis da escola? Por que não oferecer, nela, a possibilidade de estudantes experimentarem, a partir da igualdade, um contato com a *imagem-em-movimento* como se fosse a *primeira vez*? Sob quais regras esse jogo de produção de imagem (e sons) pode se dar na escola? Sob qual *forma-pedagógica* essa atividade pode efetivamente se construir como potência infantil de *inícios*?

Como visto, a experiência de igualdade vivida no encontro entre os grupos poderia ter se rendido ao domínio da consolidada retórica da escola hegemônica – trata-se de um poderoso atravessamento capaz de constituir a priori certos discursos, como, por exemplo, os que viriam dar forma ao filme produzido. Em certo sentido, esse seria um caminho até mais fácil, visto que o muito já sabido sobre a escola seria também uma forma de trazer garantia ao processo em curso. Afirmar não saber como seria o filme foi um gesto que, por um lado, expôs o grupo a uma aparente fragilidade, expondo também a própria ideia de escola que sustentava a proposta. Isso autorizou, inclusive, a desistência sem cerimônia de boa parte dos presentes. Por outro lado, instaurou-se, inevitavelmente, com o grupo que permaneceu, um novo começo ao encontro, dando início à constituição efetiva de um *corpus* de interesse comum naquele processo.

A afirmação de um *não saber* não deve, contudo, ser compreendida aqui como uma regra aplicável a todos os filmes; não se trata propriamente de um método, mas de um efeito da atitude ou sensibilidade (ou *éthos*) requerida pela própria prática do cinema documentário. É também nesse sentido que talvez se possa pensar o encontro com o real por meio do cinema como algo capaz de produzir uma espécie de começo (ou de infância?). Ante as relações que puderam se estabelecer e negociar (sem promessa) entre os dois grupos, foi possível experimentar algo como se fosse a primeira vez, como se outra escola estivesse começando: com efeito, a prática cinematográfica tornou-se, em alguma medida, uma outra forma de fazer escola. Em outras palavras, uma experiência de igualdade gerava as condições para começar a escola, desdobrando sua posição e potência infantis. Haveria nesse começo também uma abertura do pensamento própria de uma experiência de filosofia?

Vale acrescentar, contudo, que as aproximações aqui feitas entre filosofia, infância, escola e cinema não estão libertas de uma certa crença no próprio cinema, na escola e nas infâncias como elementos potencialmente transformadores e/ou criadores de mundos. Segundo pistas de Adriana Fresquet (2013), nos deparamos com a ideia de que os conceitos de crença e dúvida quase se confundem no âmbito dos estudos da interface cinema-educação, afirmando outras intensidades quando o cenário é pedagógico: “Qual é se não esse mesmo movimento o que sustenta a relação do ensinante e aprendente com o conhecimento?” (p. 24). Sobre esse assunto, a autora acrescenta suspeitas fundamentais que nos ajudam a pensar:

Uma primeira dúvida poderia recair no próprio cinema, como algo absoluto, cuja bondade, em si mesma, daria conta dos conteúdos escolares e das atividades necessárias como fórmula de resolução dos problemas contemporâneos da educação básica. Uma segunda dúvida tensionaria a escola como aquele espaço ideal, onde o fazer arte possa, de fato, transgredir, questionar a ordem dos modelos educativos vigentes que tantas vezes abafam projetos e os desejos de seus participantes. A terceira dúvida poderia estar ligada à criança, que em muitos casos, ficou acostumada a um consumo de infinitas horas de sopas televisuais, que aos poucos anestesiaram sua capacidade de se mexer, a vontade de explorar e buscar outras coisas para fazer (Fresquet, 2013, p. 25).

Antes de finalizar esta seção, pistas lançadas por Paulo Freire (2015) também nos ajudam a pensar um desdobramento político para essa escola de cinema infantil ou para o cinema habitar infantilmente a escola. Em diálogo com A. Faúndez, Freire defende a importância da pergunta e de um perguntar concreto e comprometido com a transformação das condições de vida fora da escola (Freire; Faundez, 2015). Acrescenta que o perguntar é uma ação infantil necessária em práticas políticas adultas. É tão necessária que comemora sua presença numa revolução:

Em minha primeira visita a Manágua, em novembro de 79, falando a um grupo grande de educadores no Ministério da Educação, dizia a eles como a revolução nicaraguense me parecia ser uma revolução menina. Menina, não porque recém-“chegada”, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar (Freire; Faúndez, 2015, p. 234-235).

Nesse sentido freireano, a escola de cinema infantil que aqui buscamos afirmar é uma escola menina, pelo seu gosto de perguntar e de sonhar afirmando, nas suas perguntas e sonhos, um desejo de transformar. Sua potência de começo se desdobra num perguntar curioso, inquieto, que se incomoda com o modo dominante de estarmos habitando o mundo. Pergunta, insistente, por que o mundo é assim, ao mesmo tempo que sonha, não menos persistentemente, com outros mundos.

A FILOSOFIA COMO INFÂNCIA DO PENSAMENTO (OU PISTAS PARA UMA PEDAGOGIA FILOSOFICAMENTE MENINA DA PERGUNTA)

pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia.

(Kohan, 2015b)

Pode-se dizer que a filosofia tem muitos inícios. Num deles, entre os gregos, surge, infantilmente, a figura de Sócrates. Nessa infância, a filosofia se oferece também a quem queira habitá-la como infância do pensamento (Kohan, 2015b). Foi justamente Sócrates quem, através de suas perguntas, encontrava sentido no que parecia impensável, por exemplo, que “a ignorância e a sabedoria não são contrárias” (p. 219). Isso significa que, embora no mundo adulto dos sábios a ignorância apareça como um vazio, no mundo infantil da filosofia a ignorância pode aparecer como um saber, ou seja, o mais sábio é quem só sabe que não sabe: “A ignorância deixa de ser ausência, carência e insuficiência para tornar-se potência e motor dos possíveis” (p. 219). A ignorância (como saber) revela que “tudo pode ser de outra maneira” e, assim, com Sócrates, a filosofia nasce como infância: “Frágil e potente; aberta e provocadora; estrangeira e hostil” (p. 219).

Sócrates afirmava não ser mestre de ninguém, mas foi acusado exatamente de corromper os jovens com o seu saber, visto que ele, diferentemente dos educadores da época, não ensinava – como a *pólis* mandava ensinar – um saber de conteúdo. É nesse sentido que ele funda uma infância não só da filosofia, mas também da educação: Sócrates “faz nascer outro professor, outra relação com quem aprende e outra possibilidade de ensinar (Kohan, 2015b, p. 220). É desse modo que o “tempo livre” – *skholé* (escola) – aparece no seu pensamento como uma das condições para se estar dentro da filosofia.

À maneira socrática, sob formas infantis e estrangeiras de expressar-se em uma comunidade, a filosofia é completamente atópica: ela busca desconhecer todas as coisas, questioná-las, desaprender o que sabemos, afirmar o valor do não saber e do buscar responder, com todas as suas forças, questões que não podem ser respondidas. Essa prática da filosofia é insuportável para legislar um estado de coisas. Ela não é nem deixa ser ao conhecimento, é apenas uma relação perturbadora com os conhecimentos consagrados. Do mesmo modo, ela não ensina – nenhum saber tem a ensinar –, mas provoca aprendizagens, a respeito de si mesmo e das formas de vida compartilhadas. É infantil demais a filosofia socrática, insuportável para qualquer especialista em legislar a vida (Kohan, 2015b, p. 221).

Por isso, certa filosofia – pelos questionamentos que faz, pelas incertezas e desvios que propõe – é vista como incapaz de formar as crianças para o mundo “real” (Kohan, 2015b, p. 222). Esse é o “paradoxo de Sócrates” (filosofia/infância): algo que não tem lugar na *pólis*, mas é, paradoxalmente, o que a *pólis* mais precisa e aquilo que ela não pode suportar, porque afirma, “infantilmente”, o que ela não pode e nem quer ouvir (p. 222).

Sob uma certa perspectiva, Jacques Rancière (2005) sinaliza como a Instrução Pública carrega uma forma desse mesmo paradoxo no âmbito da educação moderna. A escola, até o final da Idade Média, era vista como uma forma secundária de educação, tendo em vista que a modalidade principal era a própria vida e o processo de trabalho. Ao se tornar uma forma dominante na sociedade moderna, pelo menos no Ocidente, um paradoxo constitui-se junto aos propósitos sociais da Instrução Pública: enquanto a burguesia era revolucionária, a expansão da oferta escolar a toda população fazia sentido porque contrapunha-se à dominação feudal; mas quando a questão já não era mais superar o antigo regime – pois a burguesia se consolidara no poder –, o foco passou a ser frear o processo revolucionário; caso contrário, corria-se o risco de um regime igualitário, destituído da divisão de classes. Uma vez no poder, a perpetuação da ordem existente é o que interessa à burguesia e a escola torna-se então um *problema* (uma contradição) com o qual essa sociedade precisa se haver até os dias atuais. Assim, a escola se fortalece como a forma dominante da educação na época moderna e, ao mesmo tempo, é secundarizada, ou seja, tem a sua função específica esvaziada por uma série de tendências que vão afirmar outras formas de educar, atenuando, desse modo, as contradições da sociedade capitalista.

Sócrates, então, tinha iniciado uma forma desse paradoxo: ele afirma uma figura infantil no pensamento e na vida, uma certa ideia de escola e problematiza a “promessa” das formas de pensar e praticar a educação da época. A *pólis* exige um Sócrates, mas também não pode viver com ele e o condena à morte. Michel Foucault (2011) mostra que com Sócrates nascem duas linhas da filosofia: uma – em tensão com a política instituída – é assumida como “modo de vida”, e outra é afirmada como “exercício cognitivo”. Como se a filosofia não pudesse superar a tensão da primeira nela própria; a segunda, com o passar do tempo, se sobrepõe à primeira. Assim, grande parte daqueles que hoje chamamos de filósofos são associados à essa tradição dominante de conceber a filosofia como atividade cognitiva, intelectual. Porém,

[Sócrates] é um filósofo infantil, um amigo da infância. Ele inventa um modo infantil de habitar a filosofia como forma de vida, como estilo de viver perguntando, questionando, incomodando, falando uma língua estranha, estrangeira, inabitável... Vive a filosofia e vive a infância... (Kohan, 2015b, p. 222).

Além do Sócrates grego há muitos Sócrates nascidos na América Latina. Basta lembrar que o próprio Simón Bolívar chamou seu mestre, Simón Rodríguez, de Sócrates de Caracas. Destacamos outro deles, um Sócrates pernambucano, inquietante e inquietador não apenas pela sua insistente valorização da pergunta e do perguntar nas práticas educativas (Freire; Faúndez, 2015), como também na vida educadora. Paulo Freire se inscreve, claramente, nessa primeira linha da filosofia segundo a qual a filosofia não pode ser dissociada da afirmação de um modo de vida (Kohan, 2019): a vida de Paulo Freire, e sua errância incansável contra as práticas opressoras, testemunha esse modo de exercer a filosofia.

Nas duas tradições da filosofia, há autores que dedicam especial atenção à infância. Destacam-se, na segunda, os escritos de J.-F. Lyotard (1993). É em um de seus livros mais emblemáticos

(*O pós-moderno explicado às crianças*) que a filosofia é descrita como uma “autodidática”, uma prática que associa pensar a recomeçar. Esse livro termina com uma singular observação a respeito da relação entre infância e idade. Eis as últimos três linhas do livro:

O pensamento talvez tenha mais infância disponível aos 35 anos do que aos 18, e fora do *cursus* dos estudos do que no interior. Nova tarefa do pensamento didáctico: procurar a sua infância em qualquer parte, mesmo que seja fora da infância (Lyotard, 1993, p. 126, grifo do autor).

Essa passagem afirma dois sentidos para a infância: ela pode estar fora da própria infância, ou seja, fora da idade cronológica demarcada como infância, e ela pode nos habitar independente da fase cronológica que vivemos (Kohan, 2015b). Assim, Lyotard (1993) pensa essa infância não-cronológica (que nos habita) e, entre os variados dados à ideia de infância, propõe o conceito de *infantia*: “Um não dito que obra como uma condição para que se possa dizer algo com sentido” (p. 223). Como condição latente, que se situa por trás de cada palavra pronunciada por qualquer ser humano, a *infantia* pode ser assumida como uma forma do “inumano”. Lyotard (1989) distingue o inumano em dois tipos, que se apresentam em oposição:

É indispensável mantê-los dissociados. A inumanidade do sistema em curso de consolidação, sob o nome de desenvolvimento (entre outros), não deve ser confundida com aquela, infinitamente secreta, de que a alma é refém. [...] A consequência maior do sistema é a de fazer esquecer tudo o que lhe escapa. Mas a angústia, o estado de um espírito assombrado por um hóspede familiar e desconhecido que o agita, fá-lo delirar mas também pensar – se pretendemos excluí-lo, se não lhe damos uma saída, agravamo-lo (Lyotard, 1989, p. 10).

Há, portanto, o inumano do sistema, chamado de “desenvolvimento”, “competitividade”, “democracia representativa”, “mercado”, “mundo livre”, e o inumano que se apresenta como um estado da alma humana, instaurado pelo nascimento e forçado a abandonar-se a si próprio. Essa segunda forma do inumano é a passagem do não ser ao ser, da qual todos nascemos e a qual ninguém escolheu (Kohan, 2015b). Assim, pensadas em relação ao tempo, temos uma primeira forma do inumano voltada ao *tempo produtivo*: tempo da eficiência – que percorre uma linha contínua, extensiva e irreversível –, uma forma que nega outras formas de poder ser ao humano; e uma segunda forma que lembra um ser oculto, esquecido, negado do humano, que não corre atrás do tempo, mas instaura um outro tempo para que ele se perca em percursos não lineares: um tempo circular, de eterno retorno e presente. Essa segunda forma surge de uma condição que nos acompanha: nenhum ser humano escolheu nascer e, por isso, cada ser humano leva consigo um certo abandono inaugural, inicial – não escolhido – do não ser.

A distinção feita por Lyotard (1989) nos conduz a nos relacionar com a infância a partir de sua mais urgente necessidade: afirmar a forma do inumano que é silenciada, negada pela forma dominante do inumano. Seguindo pistas deixadas pelo autor, é possível enxergar a infância como uma forma de “tempo sensível”. Isso significa dizer que “a capacidade de sentir prazer e dor, afetividade, *aisthesis*, é independente de sua possível articulação... este tempo antes do *logos* é chamado *infantia*” (Lyotard, 2006, p. 109, grifos do autor) – aqui, o termo “antes” não significa anterior na linha cronológica, mas um tempo primeiro, inicial, inaugural: uma condição. Lyotard, assim, convida-nos a pensar a infância como algo que se afirma em nós, lembrando-nos uma condição indeterminada. Nesse sentido, “lembrai-la na escrita, na arte, na educação, constitui uma força, um estilo, uma forma política de testemunho” (Kohan, 2015b, p. 224).

PODE A INFÂNCIA ENCONTRAR SEU LUGAR NA ESCOLA?

A escola como forma-pedagógica não acolhe a primeira forma do inumano, a das avaliações, das séries que progridem preparando a infância para um futuro melhor; mas, sim, uma escola habitada por uma outra dimensão do tempo: a escola como *skholé*, tempo liberado, aiônico, uma escola de presença no presente, e não de presente instantâneo, dobradiça entre o passado e o futuro. Nos tempos atuais, uma escola que parece tanto necessária quanto impossível.

Quem sabe a escola seja, justamente, o lugar – tanto ou mais – do impossível que do possível. Fazer essa escola (no presente) é um gesto tentativo. Masschelein e Simons (2014) pensam essa escola a partir de uma distinção entre o que se entende por *investigação científica* e aquilo que eles nomeiam *investigação e-educativa*⁴. Segundo defendem, o exercício de pensamento que envolve a prática de uma *investigação e-educativa* não requer muitos recursos, não demanda uma pedagogia rica, mas uma arte pobre, uma *pedagogia pobre*, que exige paciência e atenção em relação ao que o mundo pode oferecer, em vez de ofertar previsões⁵. Trata-se, segundo eles, de colocar em ação uma “arte da espera”, um movimento que implica a “presença no presente” (p. 49).

Os exercícios de pensamento estão preocupados com o presente, mas o presente não é o que aparece como tal e antes de nós (como um objeto de conhecimento). Pelo contrário, é o que é experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes no presente (atendendo ao presente, tocados por ele e tocando-o – onde a relação entre objeto-sujeito do conhecimento é suspensa), quando “nós” estamos “lá”, isto é, nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo. Isso quer dizer que o presente, como a lacuna onde esses exercícios acontecem, só existe na medida em que o homem reconhece ou experimenta a si mesmo como um *iniciante*, como um sujeito da ação, e se insere no tempo, “dividindo o tempo em *forças* que atuam sobre si mesmo” (Masschelein; Simons, 2014, p. 13, grifos dos autores)⁶.

A ideia do presente como *lacuna* – que os autores tomam de H. Arendt – ajuda a pensar, junto a práticas de cinema (documentário) nas escolas, uma certa relação com o real; isto é, as pessoas, paisagens e objetos, quando filmados por meio de uma experiência atenta (de si), em vez de ganharem existência a partir de narrativas esperadas sobre *o que se conhece* sobre esse real, baseado em suas histórias e biografias, podem provocar um acontecimento cinematográfico – no sentido dado por Deleuze (1992) –, uma espécie de desvio que não dá a ver as coisas em si ou o que se espera delas, mas faz um convite à própria experiência da filmagem. Ou seja, isso que pode ser compreendido como *experiência inaugural decisiva* (da aluna ou aluno que filma) com a imagem: “A *lacuna* só existe quando o indivíduo é ele mesmo ali, estando atento ao presente, cuidando dele, preocupando-se com ele (o que não é o mesmo que

⁴ Em síntese, a *investigação e-educativa* é marcada por três pontos principais: o pesquisador envolve-se na pesquisa de forma que ele próprio se transforma, ou seja, o próprio pesquisador é colocado em questão; a educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado, de modo que se possa problematizar ou elucidar questões educacionais; e, por último, a pesquisa educacional trata de tornar algo público para qualquer um, isto é, disponibiliza, de forma pública, uma percepção sobre o mundo que não era perceptível (Kohan, 2017).

⁵ Uma *pedagogia pobre* conduz à prática de um “*éthos* ou atitude”, em vez de padrões, leis códigos institucionais. Ela visa dar conta de uma “*investigação e-educativa*” e não se sujeita a métodos nem regras. Ela requer uma arte pobre; uma exposição à experiência em vez das explicações e interpretações, a fim de alcançar estados mais puros de atenção, desabilitados dos regimes de verdade, vantagem ou benefícios, aos quais se submetem nossas vontades. A pedagogia pobre é pobre justamente porque não apresenta nenhum horizonte, garantias, tradições ou representações. Com ela nada se ganha a não ser o tempo e o espaço da experiência (Masschelein; Simons, 2014).

⁶ Os autores citam: ARENDT, Hannah. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin, 1983/1968. p. 11.

conhecê-lo” (p. 13, grifos do autor). Trata-se, pensando com esses autores, de uma ex-posição desses *presentes* para que eles possam “começar de novo a significar algo ou falar de algo” (p. 21).

Essa perspectiva não só coloca todas as pessoas sob a condição de “serem capazes de” – como diria Rancière (2005), isto é, todas são tomadas como estudantes, agem em seu próprio nome e dirigem-se ao outro a partir da igualdade –, como também dá forma, por meio dessa condição, a uma determinada postura e a um certo *éthos*, nomeado *éthos experimental*. Essa é uma experiência que, supomos, pode re-posicionar não apenas a perspectiva de práticas de cinema nas escolas, mas também a própria compreensão do que pode o cinema quando praticado nesses espaços.

CINEMA (DOCUMENTÁRIO), UM DISPOSITIVO DE AÇÃO NAMENTO DO ENCONTRO ENTRE ESCOLA E MUNDO

Os caminhos traçados pela filosofia nos levam muito menos a respostas seguras que a novos questionamentos: é desejável/suportável essa presença de um cinema filosofante na escola partindo da igualdade como potência de todos e cada um dos seus habitantes? Se for, podemos tomar a escola como um lugar onde o cinema começa a falar novamente, a fazer novas questões e a criar condições para expor outras experiências com imagem e som, para que *novas experiências decisivas*, conforme propõe Bergala (2008), sejam efetivamente inauguradas; ou para que experiências com o cinema (documentário) possam efetivamente fazer emergir outras relações com o real. Em forma de pergunta: pode, na escola, o cinema (documentário) ser um companheiro potente, um intercessor significativo da experiência do filosofar?

A igualdade é, ao mesmo tempo, condição e limite para um modo de praticar a filosofia da educação: por um lado, é aquilo que, na ótica de Rancière, permite pensar filosoficamente a educação; mas é também aquilo sem o que não se pode pensar a educação como tal. A igualdade é o axioma do pensamento, seu fundo, o não-filosófico que abre espaço para a filosofia. Paradoxo da igualdade (Kohan, 2003, p. 226).

Destaca-se, nesse contexto, algo significativo. As perspectivas pedagógica e filosófica aqui apresentadas ressaltam aproximações com o pensamento de um certo gênero do cinema: o documentário – mais precisamente aquele voltado para a interação entre o documentarista e o campo de trabalho. Ou, para usar uma forma mais atual de pensar esse gênero: um cinema em tensão com o real⁷. No Brasil, uma forte expressão dessa vertente encontra-se no trabalho do cineasta Eduardo Coutinho (1933-2014), importante referência no campo do cinema e com quem um dos autores deste texto teve o privilégio de trabalhar em alguns de seus filmes.

De acordo com Consuelo Lins (2004), professora e pesquisadora da obra de Coutinho e também sua colaboradora, os dispositivos de filmagem inventados por ele são orientações éticas e estéticas que não dão forma propriamente ao filme, “mas impõem determinadas linhas à captação do material”. Coutinho não usa roteiro ou programações, “ele filma a partir de ‘dispositivos’ – procedimentos de filmagem que elabora cada vez que se aproxima de um universo social” (p. 12).

⁷ Documentário é um gênero do cinema que acolhe uma variedade de métodos para a abordagem da realidade. Nesta pesquisa em particular, interessa pensá-lo sob uma certa perspectiva contemporânea, sobre a qual Jean-Louis Comolli faz o seguinte alerta: “que as representações que fabricamos do mundo deixem de dá-lo por acabado ou definitivamente domado e disciplinado por nós. À sua modesta maneira, o cinema documentário, ao ceder espaço ao real, que o provoca e o habita, só pode se construir em fricção com o mundo, isto é, ele precisa reconhecer o inevitável das restrições e das ordens, levar em consideração (ainda que para combatê-los) os poderes e as mentiras, aceitar, enfim, ser parte interessada nas regras do jogo social. Servidão, privilégios. Um cinema engajado, diria eu, engajado no mundo” (Comolli, 2008, p. 173).

Tudo que filmo é baseado na captação do instante. [...] estamos sempre filmando encontros. A imanência desse momento é fundamental. [...] De repente, nessa interação, nesse diálogo, nesse encontro, se produz uma experiência que só faz sentido para mim se eu sentir que ela nunca aconteceu antes e que jamais vai acontecer depois (Figueiroa; Bezerra; Fechine, 2003, p. 216, 219).

Capturar o presente é uma forma de atenção. É fazer do instante uma lacuna. Essa atenção requer uma abertura ao acaso e à imprevisibilidade. Pensar a atenção como presença no presente, como suspensão, lacuna entre o passado e o futuro, supõe reconhecer as pessoas como sujeitos da ação; experimentar-se a si mesmo como *iniciante*, como alguém que, entre passado e futuro, se insere no tempo, cindindo-o, para se deixar afetar por um presente e afirmar-se infantilmente num começar.

Coutinho, em particular, sabe como poucos trabalhar dentro dessa premissa para compor um cenário de empatia e inclusão que se apoia numa *filosofia do encontro* que não é difícil formular em teoria, mas cuja realização é rara. Ela exige a abertura efetiva para o diálogo (que não basta programar) (Xavier, 2004, p. 181, grifo do autor).

Voltando ao filme da escola, não parece exagerado dizer que a experiência produzida por aquele encontro acionou uma espécie de atitude atenta (ou *éthos*) no grupo da escola para que pudesse lidar com as histórias que aquelas pessoas ofereciam; algo que colocou em suspensão a ordem social vigente para que pudessem ouvir Larissa: uma moça quase tão jovem quanto as alunas que conversaram com ela, e saber por ela mesma, numa espécie de lampejo de intimidade (ou de igualdade), o que significa dar à luz um filho gerado violentamente pelo próprio pai. Não seria essa uma experiência escolar (ou aula) sobre direitos humanos que transborda recursos didáticos, tecnológicos, experiências docentes, acesso a livros, pesquisas, filmes, palestras etc.? Essas experiências com o pensamento não possibilitam que emergam (por meio do cinema) outras relações com o real? Não estaria o grupo da escola (e também o grupo entrevistado) experimentando algo como se fosse a primeira vez? Como diriam Deleuze e Guattari (1993), o que se conserva disso tudo, seja “a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (p. 213). A experiência do encontro é capaz de prover um conhecimento tal, quando elaborado a partir dessa relação – entre iguais, conforme diria Rancière (2005) –, que podemos chamá-lo, sem risco de errar, conhecimento “emancipador”. Não seria esse conhecimento emancipador a própria filosofia que, em contexto escolar, torna-se uma companheira potente, uma intercessora significativa para um cinema experencial?

Se para filmar conversas com pessoas Coutinho se apoia em algo que Xavier (2004) nomeia “filosofia do encontro”, tomemos essas pistas para filmar, a partir da escola, encontros não somente com pessoas, mas também entre escola e mundo; entre habitantes da escola e imagens, sons, objetos, perguntas, conceitos, sonhos, espaços arquitetônicos e outros elementos, de modo a afirmar não uma filosofia do encontro, mas uma filosofia de múltiplos encontros. Nessa direção, afirma-se (junto ao cinema feito na escola) uma “investigação e-ducativa”, tal como propõem Jan Masschelein e Maarten Simons (2014): um exercício, com base na filosofia *como* educação, no qual o cinema (documentário) aparece como um protocolo, um “dispositivo” voltado ao acionamento dos múltiplos efeitos que surgem a partir do *encontro* entre escola e mundo.

Desse modo, a prática (filmica) não busca revelar algo ou oferecer conhecimento sobre o “presente educacional”, mas se constitui como um “exercício de pensamento”, que pratica um “gesto público” e convida a todas e todos a perguntar e a pensar, colocando-nos, todos e todas, “à prova”. Nos termos do presente artigo e das linhas teóricas aqui apresentadas, pensar a prática do cinema nas escolas

trata, antes de tudo, de entrar nas escolas para “fazer escola”, ou seja, para recriar um tempo infantil que suspenda os dispositivos hegemônicos dominantes e, a partir de um convite à experimentação de um tempo *aiônico*, permita colocar em questão o normal pedagógico, abrindo possibilidades para formas de suspensão e profanação do mundo – algo em torno do que podemos chamar “pedagogia filosoficamente infantil (ou menina) da pergunta” (Kohan, 2021, 2022).

O QUE PODE O CINEMA (PENSADO COMO INFÂNCIA) QUANDO HABITA UM ESPAÇO ESCOLAR?

A premissa de que a escola deve ter ligações claras com o mundo tal como experienciado pelo jovem está na base das acusações que a tratam como “uma ilha que não faz nada”, ou seja, um ambiente capaz de alienar os jovens de si mesmos e do entorno social. Com Jan Masschelein e Maarten Simons (2017), verifica-se que esse pensamento, mais voltado aos ideais da funcionalidade⁸, estaria hoje expresso numa compreensão da escola como *locus* produtor de um certo propósito estimulador da aprendizagem, desenvolvedor de talentos, restaurador da aprendizagem baseada na realização, no domínio de habilidades, no desenvolvimento de competências, na transmissão de valores etc. Tais propósitos exigem e introduzem estruturas de qualificação para a composição da organização escolar, a qual é verificada a partir da produção de resultados. Trata-se de um processo de produção que converte a potência em competência. Estamos nos referindo a um certo modelo escolar aparelhado com a lógica e a organização do mercado e das corporações.

O que é colocado em jogo pelos pedagogos belgas e, em certa medida, colabora com este artigo, é que a lógica da funcionalidade retira da escola e dos professores a possibilidade de problematizar o mundo, de tentar coisas novas, e a potência de iniciar uma escola dentro da própria escola. A defesa de Masschelein e Simons (2017) consiste em que métodos de trabalho sejam experimentados e testados, implicando que professores, estudantes e metas estabelecidas sejam parte dos experimentos. Não se trata, contudo, da testagem de protótipos da relação “recurso-objetivo”, pois nessa via a definição do que se procura já está estabelecida e esse método serviria somente para confirmar aquilo que se decidiu previamente alcançar. O que se busca é o atrevimento de trazer-se a si mesmo para a condição de não saber o que fazer e nem como fazer, de forma a não saber exatamente o que é que se procura, abrindo-se, assim, ao inesperado, à potência do começo e a uma viagem errante (Kohan, 2022); tentando, assim, outras possibilidades, e lidando de maneira diferente com os elementos que estão em jogo (Masschelein; Simons, 2017).

Nesse sentido, perguntar o que pode o cinema quando habita (infantil e filosoficamente) um espaço escolar significa não só perguntar sobre a infância do próprio cinema, ou sobre a infância de pensar o cinema, mas, sobretudo, poder perguntar (ou problematizar) – por meio do cinema e da escola – a própria escola, o cinema e o mundo. Como vimos, a ideia de infância tem a ver com ausência e condição da linguagem (Agamben, 2005), com uma forma de tempo sensível (Lyotard, 1989), ou ainda com uma “temporalidade intensiva” (Kohan, 2004). Para Bergala (2008), ir ao encontro da infância do

⁸ “A escola, e com ela a geração mais jovem, se matricula no projeto de maximizar a empregabilidade [...] para reformular seus objetivos e currículo em termos de competências/qualificações. O conceito de “competência empregável” combina, assim, os termos sociológicos de reprodução, integração e legitimidade [...] Parece que os estrategistas políticos se tornaram sociólogos; eles comprimem a relação funcional entre a educação e a sociedade numa “aprendizagem-competência-qualificação-empregabilidade” [...] Essa forma de politização da escola resume-se a uma radicalização da função de socialização da educação, o que é problemático em vários aspectos” (Masschelein; Simons, 2017, p. 112-113, grifo dos autores).

cinema significa praticar o cinema como “experiência inaugural decisiva”, algo que exige do ato de filmar a sacralidade que uma criança empresta a cada ação que realiza como se fosse “a primeira vez”.

Embora não seja propriamente possível responder à pergunta colocada, buscaremos alimentar a “curiosidade” que ela provoca, descrevendo algumas pistas encontradas a esse respeito, e, quem sabe, inspirando, com isso, experiências práticas de formação para os campos da educação, da filosofia e do cinema (praticados em escolas).

Destacamos, primeiramente, as pistas que se encontram na sistematização da chamada “pedagogia dos dispositivos”: procedimentos de filmagem que vêm sendo amplamente difundidos nas oficinas de cinema e educação dos últimos tempos⁹. A proposta consiste na realização de protocolos simples, cuja principal característica centra-se na ideia de que o ensino de cinema e audiovisual nas escolas pode ocorrer de maneira democrática, dispensando, necessariamente, equipamentos e conhecimentos prévios sobre as técnicas ou a linguagem audiovisual. O uso de dispositivos (cinematográficos) é uma forma-pedagógica que, em vez de atender a previsibilidades impostas por roteiros, produz imagens que emergem de acontecimentos: são *imagens-acontecimento*. A noção de dispositivo pode ser compreendida como:

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

O que salva essas imagens como filme, como *imagem-filme*, não é propriamente o dispositivo ou simplesmente o que ele produz, mas uma certa atenção que é dedicada às imagens quando elas, por si próprias, menos pressionadas pelos enunciados, nos dizem alguma coisa fora da ordem da previsibilidade. Os dispositivos, eles próprios, nem sempre funcionam. O risco será sempre a sua potência: “São formas frágeis, que não garantem a existência de um filme nem a sua qualidade, mas é um começo, o único possível” (Lins, 2004, p. 102).

A ideia de começo, como se vê, é imanente à ideia do dispositivo (filmico). O dispositivo é um disparador, um acionador de mundos. Há no dispositivo uma “temporalidade intensiva”, uma perspectiva *aiônica* (desvinculada de *chrónos*); algo capaz de trazer para a experiência com o cinema uma potência “inaugural decisiva”, uma força infantil, um começo. A prática com dispositivos traz para a sua própria forma-pedagógica uma perspectiva inquieta, filosófica, que faz perguntas ao mundo em vez de, nele, imprimir respostas ou ideias sobre o que se sabe ou o que se quer dele. Nesse sentido, os filmes produzidos por dispositivos não portam mensagens previamente elaboradas sobre a vida ou sobre o mundo; não retornam ao mundo objetos preexistentes do próprio mundo, mas se abrem ao que ele pode oferecer como invenção. Dispositivo é devir.

Com Deleuze (1992), vimos a história como uma sucessão de efeitos produzidos por uma experiência ou acontecimento, que têm lugar fora da história. O acontecimento em si, a criação, não é

⁹ Tal pedagogia foi sistematizada e proposta pelo programa Inventar com a Diferença – cinema, educação e direitos humanos, iniciado em 2013 pelo Laboratório Kumã, da Universidade Federal Fluminense (UFF), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e contribuições de grupos de pesquisa como o CINEAD/LECAV, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para conhecer a Pedagogia dos Dispositivos, ver: Cadernos do Inventar (material gratuito disponível para escolas): https://mostracinemaedireitoshumanos.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/cadernos_do_inventar.pdf.

história, mas descontinuidade, devir, desvio: devir, sob essa perspectiva, é *aión*, uma temporalidade que interrompe a história e a revoluciona, criando uma nova história, um novo início.

Ao dispensar a previsibilidade e os roteiros, o uso de “dispositivos” (filmicos) coloca em prática o “ao vivo do fato”: o que se vê na imagem é passado, já aconteceu, mas também é um presente – que não pode ser reproduzido, já que não obedece a uma programação. Isso significa entender o acontecimento filmado como algo que não oferece explicações sobre passado e futuro (Migliorin, 2005). Com Migliorin (2005), somos levados a reconhecer o “dispositivo” como um exercício de acionamento do presente. Ou, se assim preferirmos, da “presença no presente” – conforme já referimos.

Uma outra pista que ajuda a pensar a ideia de novos começos (ou infâncias) na experiência com o cinema na escola se encontra no estudo realizado por Virgínia Kastrup (2004), ao descrever o caráter da “surpresa estética”. A “surpresa estética” é, segundo a autora, um estado de suspensão que irrompe o “fluxo cognitivo habitual” por meio de um acontecimento especial (p. 8).

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

Voltando ao filme da escola, diríamos que o dado da *surpresa* atravessa um documentário por efeito das relações de diferença e igualdade presentes em certos procedimentos de filmagem – relações às quais são expostas inevitavelmente as pessoas participantes (entrevistadores e entrevistados). Desse modo, as relações de diferença são sempre mais evidentes, já que documentários em geral buscam aproximar mundos distintos. No processo que acompanhamos, é possível afirmar que as pessoas participantes foram expostas a relações não só de diferença, mas também de igualdade. A igualdade é um dispositivo que parece funcionar precisamente como um *acionador da surpresas*.

De um modo geral, sucede o contrário: vai-se ao encontro dessas pessoas (filmadas ou filmáveis) amparado por um conjunto de conhecimentos válidos sobre elas, que frequentemente afirmam o horror de suas vidas, como pessoas infelizes que são, desprovidas de saber e até mesmo de inteligência. Ao contrário, Coutinho afirma o dispositivo da igualdade. Embora ele tenha repetido inúmeras vezes que a igualdade a qual ele se refere é utópica e temporária, ela (a igualdade), quando tentada, exercitada – visto que se trata de uma utopia possível de ser empreendida –, assume a forma do próprio dispositivo que coloca em suspensão o *fluxo cognitivo habitual*, abrindo espaço para isso que Kastrup (2004) chama de surpresa estética: o mundo falando por si e tornando público um novo começo.

No documentário é preciso sair de si. [...] quando falo de livrar-se de si, quero dizer que devemos ir a esses encontros o mais vazio possível de ideologias e do próprio passado, para saber realmente as razões do outro, já que as minhas não interessam. Evidentemente esse vazio nunca é pleno, porque nunca chegamos ao absoluto das coisas. De todo modo, essa disposição de estar vazio, de se colocar entre parênteses, é um ponto essencial. [...] De qualquer forma, não existe manual que explique isso, é um processo difícil (Coutinho; Xavier; Furtado, 2005, p. 119, 131-132).

Ao estudar a atenção na experiência com a arte e na cognição inventiva, Kastrup (2004) oferece ainda uma outra importante pista que, igualmente às anteriores, não responde objetivamente à pergunta colocada, mas alimenta a curiosidade que ela provoca a partir do que a autora propõe como

“mudança na qualidade da atenção” (p. 7). Sob essa perspectiva, a atenção que busca (por informações, ou modelos conhecidos do cinema e da educação), habitualmente voltada para o exterior, é redirecionada para o interior e “transmutada numa atenção que encontra” (algo que vem de nós mesmos) (Kastrup, 2004, p. 11). Com esse gesto, a atenção “não acessa representações”, mas revela uma dimensão de “virtualidade do si”, ou seja, afasta da atenção registros situados no eu (memórias, pensamentos ou preocupações) e instala, em lugar disso, uma abertura ao encontro, destituída de “intencionalidade e de foco” (p. 10-11). São processos que colocam em *suspensão* o “fluxo cognitivo habitual” e, por meio de um exercício muito particular de “espera”, provocam uma relação do sujeito consigo próprio, desativando a “atitude recognitiva” (p. 8, 10). Assim, o redirecionamento da atenção é um movimento de saída de si. Trata-se de uma noção ampliada da cognição, que vai além do processo de solução de problemas - esse que no contexto escolar, por exemplo, incide sobre a atenção como condição para o processo de aprendizagem, no sentido da “solução de problemas e do desempenho de tarefas”. Com Kastrup, a cognição se define como invenção de si e de mundo, ou seja, o si e o mundo “passam à condição de produtos do processo de invenção” (p. 8, 11). Nesse sentido, pode-se falar em “invenção” no âmbito das práticas de atenção.

Desvela-se, ainda nesse processo, que a invenção estaria assim acessível a todos, em vez de restrita ao privilégio particular de artistas. Sob essas lentes, a pedagogia dos dispositivos parece oferecer pistas efetivas sobre a infância do cinema ou de seu pensamento; em outras palavras, sobre o que pode o cinema pensado como infância quando habita uma escola. Capturar o presente é uma forma de atenção. É pensar a atenção como suspensão. Conforme vimos na seção anterior, a prática da atenção também é requerida por Masschelein e Simons (2014) para o exercício de uma *investigação e-educativa*, para exercitar uma forma de habitar o mundo e fazer escola dentro da escola, restaurando nela o “tempo livre”, ou *skholé*. Exercitar a atenção é colocar-se à prova e renunciar o conforto de uma posição. É estar vazio, é sair de si, desalojar o sujeito e abrir-se ao acaso e à imprevisibilidade.

Seguindo ainda uma última pista, podemos pensar, com Deleuze (1999), que ir ao encontro da infância do cinema na hegemônica escola da atualidade requer, inevitavelmente, a percepção da criação da obra de arte como um “ato de resistência”. Conforme esse autor, o ato de criação não se dá pelo prazer, mas por absoluta necessidade. Tal afirmação nos conduz, por fim, às seguintes perguntas: é possível (ou necessário) criar na escola? Em outras palavras: a qual escola (ou forma-pedagógica) pertence a criação como uma necessidade? Ou ainda em outros termos: pode o cinema ser ensinado na escola sem que esse ensino propicie uma relação de invenção com o fazer cinematográfico?

O CARÁTER DA FORMAÇÃO (CINEMATOGRÁFICA): QUANDO O MUNDO COMEÇA A FALAR DE NOVO

A ideia da filosofia *como* educação consiste em um trabalho que *faz pensar*. Isso ocorre precisamente porque algo do mundo é tornado público, porque as materialidades mundanas são novamente experimentadas e transformadas em questões *reais*, questões *comuns* (ou públicas); questões que habitam o presente. Em síntese, o que o trabalho da filosofia *como* educação ou da educação *como* filosofia parece oferecer é a possibilidade de todos e qualquer um poder falar de uma maneira *nova* sobre as materialidades do mundo a partir de coabitar a escola. Ao afirmar esse pensamento no contexto escolar, Masschelein e Simons (2017) sugerem uma distinção cuidadosa entre as ideias de *formação* e *aprendizagem*, para que se possa efetivamente pensar (na escola) o que significa uma maneira *nova* de pensar,

problematizar e nomear as materialidades do mundo. Conforme escrevem, “a aprendizagem envolve a ampliação do eu já existente, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do individuo” (p. 49, grifo dos autores). Trata-se de estender um mundo existente, acrescentando algo a ele. De forma distinta, a “formação” envolve a saída ou transcendência constante de si mesmo, por meio da prática desse deslocamento e do estudo.

aqui, o eu não adiciona ao conhecimento previamente adquirido, e isso acontece precisamente porque o eu está, na verdade, no processo de ser formado. O eu do aluno está, assim, sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano e que pode ser formado, ou seja, pode se dar a ele uma forma ou configuração específicas (Masschelein; Simons, 2017, p. 49).

A perspectiva da formação, portanto, tem a ver com uma escola que abre o mundo para estudantes – não um mundo previamente definido na sua forma de compreensão e uso, mas um mundo aberto, compartilhável e potencialmente interessante para ser estudado: um mundo por receber perguntas da filosofia e imagens outras do cinema. Essa abertura tem na atenção – e não tanto na motivação – uma importância crucial. A escola – conforme pensada pelos referidos autores – “torna o individuo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se *reais*” (Masschelein; Simons, 2017, p. 51). Eles ressaltam esse gesto da escola como um “momento mágico”, ou seja, um momento em que algo fora da pessoa a convida a pensar; um momento em que o elemento mundo, esse algo aberto a estudantes, “deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa *real*” (Masschelein; Simons, 2017, p. 51).

A distinção feita por esses autores entre formação e aprendizagem nos remete à problemática apontada no primeiro parágrafo deste artigo, quando sinalizamos a recusa do chamado *predomínio do paradigma da aprendizagem* como um importante movimento para a interface cinema-filosofia-infância-educação. Algo que dá forma a isso que estamos chamando de “pedagogia filosoficamente infantil ou menina da pergunta” (Kohan, 2021, 2022).

Interessa a este estudo pensar o que seria uma *experiência real* com o cinema em uma escola que abre o mundo aos seus habitantes. Trata-se de uma situação inicial. Ou ainda, tomando especificamente o cinema (como algo do mundo), interessa pensar que tipo de abertura pode ser dada a essa materialidade para que ela – “destacada de usos privados e posições” – se torne uma experiência *real* (na escola); e incorporando elementos já apresentados de Paulo Freire, em que medida essa experiência real seria também uma experiência problematizadora e transformadora do mundo.

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

Em alguma medida, pode-se dizer que o exercício prático da “suspensão” (interromper o uso adequado ou habitual de algo) se vincula a um certo posicionamento ético (um *éthos*) – referindo-se

especificamente às maneiras que dão forma a “um modo de ser determinado”. Ética, nesse caso, tem a ver com o “cuidado de si”, conceito desenvolvido por Michel Foucault (1994) em seu estudo sobre as *práticas de si* na época clássica, que os pedagogos belgas tomam emprestado e atualizam para elaborar a referida distinção entre formação e aprendizagem. A escola seria, então, espaço para praticar uma certa ética do cuidado de si.

Foucault (1994) distingue “cuidado de si” e “conhecimento de si” e denuncia o ofuscamento do primeiro pelo segundo:

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

Ao esboçar uma história das diferentes maneiras pelas quais os sujeitos elaboram um saber sobre si mesmos, Foucault expõe técnicas específicas colocadas pelos sujeitos para compreenderem, em si mesmos, esses saberes. Dentre essas técnicas, destaca especialmente as técnicas de dominação e as técnicas de si (*Les Techniques de soi*). O encontro entre a dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si é o que ele chama “governamentalidade”. A ideia do autor francês não é tomar essas técnicas como saberes inquestionáveis, mas analisá-las como “jogos de verdade”, que interagem entre si. É nesse sentido que os autores belgas atualizam a ideia foucaultiana do “cuidado de si”: não se trata de entender ações e palavras baseadas em conhecimentos certos ou válidos (externos), mas de se expor a – e participar de – certos jogos de verdade, para se alcançar condições existenciais e éticas.

Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2014) destacam alguns ecos relevantes desse debate para o campo educacional quando explicitam a relação entre *cuidado de si* e *conhecimento de si* com a *problemática do sujeito* (do sujeito do conhecimento e do conhecimento do sujeito).

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

Sob o contexto apresentado, o conhecimento se define não como um conhecimento de acesso à verdade, mas como “conhecimento de um domínio de objetos”, de modo que, conforme sugere Foucault (2006), seria possível dizer que “a noção de conhecimento do objeto vem substituir a noção de acesso à verdade” (p. 236). O que muda, como modo de ser, é que o *conhecimento de si* passa a definir-se inteiramente pelo “conhecimento”, submetendo-se aos ideais fundamentados na científicidade. Assim, o termo “científico” qualifica tais *produtos* como *conhecimentos válidos* sempre que cumpridas determinadas condições internas e externas em sua produção. Isso traslada-se à formação de pedagogos munidos de conhecimentos científicos para a prática educativa, a fim de poderem falar *com propriedade* sobre certas

realidades. Quanto à outra tradição, ela se desenvolveu à margem desta que acabamos de descrever, irrompendo, ora sim ora não, a história.

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

Assim, no âmbito da relação pedagógica da segunda tradição, não se considera como tarefa a transmissão de conhecimentos válidos e verdadeiros aos outros: parte-se de um mundo prático no qual pedagogos (estudantes e educadores) desejam colocar-se à prova, reafirmando a educação como uma prática na qual não se cuida do outro sem antes cuidar de si mesmo: “Para atuar corretamente é necessário ter acesso à verdade, mas a verdade também deve ter acesso ao eu, atingi-lo e transformá-lo” (Masschelein; Simons, 2014, p. 69). Isso significa estar *presente no presente*, como pedagogas e pedagogos; significa estar dispostos ao confronto entre o que se pensa e o que se diz com o que se faz e com o que se é; significa dizer que o trabalho pedagógico é um trabalho contínuo que se dá consigo próprio, e que não se refere apenas ou necessariamente à produção de novos conhecimentos, mas a um exercício em que o eu põe em jogo, como regra, a si mesmo para se transformar. Tal perspectiva não descarta a importância do *conhecimento*, mas ele deve ser *incorporado* em certo domínio de si, em vez de *aplicado* sobre os corpos. O que entra em jogo como regra, seguindo as pistas descritas acima, não é a defesa de uma prática pedagógica que acessaria a mais pura verdade em uma certa realidade, mas sim a coincidência, face à realidade acessada, entre pensamentos e ações, transformando tanto quem filma, ensina ou pesquisa, quanto quem é pesquisado, filmado ou ensinado.

No processo de realização do filme que acompanhamos, o encontro com a realidade vivida por pessoas em situação de rua parece ter feito coincidir pensamentos e ações, deslocando, em alguma medida, a verdade assegurada pelos conhecimentos científicos. Seguindo pistas dos mencionados pedagogos belgas (Masschelein; Simons, 2014, 2017), além de estudos de Michel Foucault (2006, 1994) e das pesquisadoras Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2014), arriscamos dizer que o encontro entre o grupo da escola e as pessoas que vivem nas ruas do Rio de Janeiro foi capaz de criar um estado de *inorporação da verdade* e também de *inspiração*.

É certo que há todo um conhecimento válido acumulado sobre grupos sociais como o que foi entrevistado pelo grupo da escola; existem pesquisas acadêmicas na área social e econômica voltadas especificamente ao estudo desses grupos sociais, com dados quantitativos e qualitativos disponíveis, registros audiovisuais, documentos etc.; há, portanto, um vasto conhecimento que pode ser acessado para a preparação de uma aula sobre o tema dos direitos humanos e da vida daqueles que vivem em situação de rua. Caso fosse esta a escolha, tais conhecimentos poderiam ter sido organizados e transmitidos aos jovens estudantes na própria escola, em vez do encontro real ocorrido por meio da realização do filme. Esta alternativa conferiria, junto aos estudantes, um certo saber *sobre* a vida desses grupos sociais, dando ao grupo da escola acesso a uma verdade sobre essas pessoas, amparada por esse conjunto de conhecimentos validados cientificamente como verdadeiros. O açãoamento da outra possibilidade, a *investigação e-ducativa*, que foi efetivamente adotada pelo grupo da escola (a feitura do filme), não descarta, necessariamente – e provavelmente não descartou –, o conhecimento acumulado e validado

cientificamente sobre o *objeto* de interesse do grupo escolar. Até onde sabemos, foi justamente de uma atividade escolar com base em conhecimentos sobre direitos humanos que emergiu a ideia do filme. Uma prática não descarta necessariamente a outra. Elas se mostram complementares.

Desse modo, explicita-se, por um lado, a importância da curadoria feita pela professora ou pela escola sobre aquilo que será colocado sobre a mesa para estudo (no caso, o tema dos direitos humanos), e por outro lado, a importância de colocar em *suspensão* as intencionalidades que a materialidade dessa curadoria pode sugerir, de modo que seja possível profaná-la (estudá-la). Trata-se, como diria Rancière (2005), de aprender sem a necessidade do mestre explicador (mas não sem a necessidade do mestre). Nesse sentido, ressaltamos que não é nosso interesse pensar aqui qual prática acessaria mais ou menos uma verdade externa ao sujeito, mas pensar os efeitos da experiência de si que uma infância do cinema pode provocar nos sujeitos que habitam a escola.

Além disso, cabe destacar que não é uma preocupação deste estudo afirmar se de fato houve ou não coincidência entre pensamentos e ações ou incorporação de verdades entre os participantes (estudantes e *personagens*) do filme. O que nos interessa é pensar os efeitos de uma certa experiência de si, do exercício de uma outra ordem de atenção, essa que não se dirige a formas externas, mas ao cuidado consigo mesmo; essa que expõe, antes, nossos próprios discursos e práticas a nós mesmos, para, somente aí, encorajar-nos em direção ao mundo e ao que ele tem a dizer. No caso do filme, é bem provável que não tenha havido uma preparação (consciente), no sentido de exercícios voltados ao cuidado de si entre os participantes do grupo da escola. Mas arriscamos dizer que, face à força do encontro realizado – a potência daquele real –, o acionamento do *cuidado de si* tornou-se imprescindível, no sentido mesmo de um exercício ético (ou *éthos*) exigido pela própria realidade acessada.

Essa transformação subjetiva, vinda de uma experiência de si, instauradora de uma outra atenção e um outro cuidado de si, inaugurada pelo fazer cinema na escola nos modos do exemplo aqui estudado, projeta-se para além da escola, pois torna inseparáveis os pensamentos e a vida dos que a habitam, sejam estudantes, professores ou funcionários. A própria vida de figuras aqui referenciadas, como Paulo Freire, são exemplos da potência transformadora dessa ética da atenção e do cuidado (Kohan, 2019). Assim, inspirados em ideias já apresentadas do mestre pernambucano, afirmamos que, na prática infantil e filosófica do cinema na escola, a problematização e a transformação das formas de habitar o mundo são inseparáveis da transformação dos sujeitos que participam dessas práticas. Assim, abre-se um outro caminho para pensar e praticar o papel do cinema numa “educação emancipadora”.

Desse modo, para finalizar, a distinção entre formação e aprendizagem dá-se precisamente no lugar e no significado que tem, em cada uma delas, isso que vem sendo chamado de “acesso a verdade”. No âmbito da realização de um filme em uma escola, a escolha pela produção de imagens e sons (em tensão com o real), elemento-chave do documentário, parece ser o *locus* fundamental para deslocar, ou minimamente afetar, em estado de infância, os saberes validados pela tradição dominante da pesquisa, provocando uma ruptura no *fluxo cognitivo habitual*, como diria Virginia Kastrup (2004). Esse dispositivo de produção de imagens e sons faz aparecer, com certa força, uma outra ordem de verdade – essa que a tradição dominante não daria conta de nos fazer acessar. Dessa forma, o documentário acolheria e afirmaria uma infância para o cinema na escola; ele seria companheiro de uma infância da escola e das forças disruptivas e transformadoras que sua presença nela pode potenciar e irradiar, na nossa forma de habitá-la e, também, em nossos modos de habitar e fazer mundo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: CINEAD/LISE-FE/UFRJ, 2008.
- COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder*. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Organização César Guimarães e Ruben Caixeta. Tradução de Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- COUTINHO, Eduardo. In: FIGUEIROA, Alexandre; BEZERRA, Claudia; FECHINE, Yvana. O documentário como encontro: entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho. *Revista Galáxia*, PUC-SP, n. 6, p. 213-229, 2003.
- COUTINHO, Eduardo; FURTADO, Jorge; XAVIER, Ismail. O sujeito (extra) ordinário. In: MOURÃO, Maria; LABAKI, Amir (org.). *O cinema do real*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- DANEY, Serge. *A rampa*. Cahiers du cinéma, 1970-1982. Tradução de Marcelo Rezende. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra realizada em Paris em 1987, transcrita e publicada no jornal Folha de São Paulo, em 27 de junho de 1999. *Caderno Mais!*, 1999. p. 4-5.
- DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, F. Perceptos, afectos e conceito. In: _____. *O que é a filosofia?* 2a. Ed. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 3 de fevereiro de 1982. In: *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Les Techniques de soi*. Dits et Écrits. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Paris: Gallimard, 1994. v. IV, p. 783-813.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação*: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. *Lugares da infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 65-85.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire mais do que nunca*. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire*: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020.

KOHAN, Walter Omar. Três lições de filosofia da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, 2003.

KOHAN, Walter Omar. *Uma viagem de sonhos impossíveis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

KOHAN, Walter Omar. Visões da filosofia: infância. *Alea: Estudos Neolatinos*. v. 17, n. 2, p. 216-226, 2015b.

KOHAN, Walter Omar. *Viajar para vivir*: ensayar. La vida como escuela de viaje. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015a.

KOHAN, Walter Omar; MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria Jacinta (org.). *Encontrar escola*: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho*: televisão, cinema e vídeo. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LYOTARD, Jean-François. *O inumano*: considerações sobre o tempo. Lisboa: Estampa, 1989.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças – correspondência 1982-1985*. Tradução de Tereza Coelho. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

LYOTARD, Jean-François. The AffectPhrase. Translation Keith Crome. In: CROME, Keith; WILLIAMS, James (eds.). *The Lyotard reader and guide*. Edimburgo: Edinburgh UP, 2006.

MARCELLO, Fabiana; FISCHER, Rosa. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 157-175, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: ANAIS do 14º Encontro Anual da Compós, 2005, Niterói. Campinas: Galoá, 2005. Disponível em:
<https://proceedings.science/compos/compos-2005/trabalhos/o-dispositivo-como-estrategia-narrativa?lang=pt-br>.

PENNAC, Daniel. *School Blues*. London: MacLehose Press, 2010.

PEREIRA, Geraldo. *A regra do jogo (ou um estudo do ethos)*: pedagogia, documentário e escola. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Tradução de Lilian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, Ismail. Indagações em torno de Eduardo Coutinho e seu diálogo com a tradição moderna. *Comunicação e Informação*, v. 7, n. 2, p. 180-187, 2004.

Submetido: 06/12/2023

Preprint: 04/08/2023

Aprovado: 07/10/2024

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Participação ativa na escrita do texto, coleta e análise dos dados.

Autor 2 – Coordenador do projeto, participação ativa na escrita do texto e na revisão final da escrita.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

FINANCIAMENTO

Os autores agradecem o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ processos 150999/2023-2, 310553/2023-7 e 420760/2023-7 e da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ/Nº: SEI-260003/014892/2023 e SEI-260003/003627/2022.