

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

RAUL VINÍCIUS ARAÚJO LIMA

AUTOFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA: a prática audiovisual escolar enquanto cuidado de
si

RECIFE

2021

RAUL VINÍCIUS ARAÚJO LIMA

AUTOFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA: a prática audiovisual escolar enquanto cuidado de si

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia. **Área de concentração:** Mudança Social.
Orientador: Prof. Dr. Artur Fragoso de Albuquerque Perrusi.

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

L732a Lima, Raul Vinícius Araújo.
Autoformação e resistência : a prática audiovisual escolar enquanto
cuidado de si / Raul Vinícius Araújo Lima. – 2021.
203 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Artur Fragoso de Albuquerque Perrusi.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2021.
Inclui referências e apêndices.

1. Sociologia. 2. Práticas sociais. 3. Escola. 4. Cinema. I. Perrusi, Artur
Fragoso de Albuquerque (Orientador). II. Título.

301 CDD (22. ed.)

(BCFCH2021-156)

RAUL VINÍCIUS ARAÚJO LIMA

AUTOFORMAÇÃO E RESISTÊNCIA: a prática audiovisual escolar enquanto cuidado de si

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia. Área de concentração: Mudança Social.

Aprovada em: 30/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Fragoso de Albuquerque Perrusi (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Jonatas Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Zarias (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus sobrinhos, Daniel e Renan.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos são sempre difíceis e expressá-los em palavras nunca será o suficiente, mas os faço.

Agradeço: à Alda por tanto amor, cuidado e instiga, talvez, sem ela, escrever esta tese durante a pandemia não seria possível, obrigado, mãe; ao meu irmão, Guilherme, que não é apenas um parceiro de tantos momentos, mas fonte de inspiração; à minha cunhada Carolina pela leitura e o carinho de sempre; aos meus sobrinhos Daniel e Renan, porque sentir a presença deles é entrar em estado de poesia, à família Araújo;

Às pessoas que sempre estiveram comigo e àquelas que em pouco tempo se tornaram parte fundamental desse processo: Bruno Manfrede, Gustavo Tiné, Luíza Farias, Marina Lima, Katiani Shishito, Natascha Castillo, Tiago Lima, Raphael Nobre, Camila Teixeira, Raphael Silveiras, Silvan Nunes, Ewerton Cunha, Camila Brito, aos camaradas e às camaradas do Coletivo Siembra, e à Daniella Sotero, obrigado por todo carinho;

Aos amigos Lucas Melo, Henrique Pasti e Luã Leal pelas leituras tão atenciosas;

Ao professor Jorge Ventura, pela orientação nos dois primeiros anos;

Ao professor Artur Perrusi, por ter topado a empreitada da orientação nos dois últimos anos e pelo cuidado;

Ao professor e conterrâneo, Alexandre Simão de Freitas, pela orientação e pelo cuidado;

Ao professor e amigo, Alexandro de Jesus, pelo livro que mudou os rumos desse trabalho;

A toda equipe do BioQuimiCurta por abrirem as portas e janelas desse espaço de educação tão fundamental, ao professor Erinaldo Ferreira e a toda equipe de funcionários e funcionárias do Colégio de Aplicação da UFPE;

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE – por proporcionar o financiamento público desta pesquisa.

O CARPINA FALA COM O RETIRANTE QUE ESTEVE DE FORA,
SEM TOMAR PARTE EM NADA

— Severino, retirante, deixe agora que lhe diga: eu não sei bem a resposta da pergunta que fazia, se não vale mais saltar fora da ponte e da vida; nem conheço essa resposta, se quer mesmo que lhe diga. É difícil defender, só com palavras, a vida, ainda mais quando ela é esta que vê, severina; mas se responder não pude à pergunta que fazia, ela, a vida, a respondeu com sua presença viva.

E não há melhor resposta que o espetáculo da vida: vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida, ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê-la brotar como há pouco em nova vida explodida; mesmo quando é assim pequena a explosão, como a ocorrida; mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida severina (MELO NETO, 1983, p. 112).

RESUMO

A construção dos processos subjetivos que se desenrola através das variadas práticas sociais é de uma importância fundamental para os estudos sociológicos. Uma das práticas mais revisitadas são aquelas desenvolvidas dentro do espaço escolar. Neste sentido, tomamos como objetivo de pesquisa investigar a fabricação da vida, enquanto prática criativa, política, pedagógica, ética e estética, a partir da produção de curtas-metragens escolares realizados por alunas e alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFPE no ano de 2019, dentro do projeto BioQuimiCurta. Para tal, adotamos como fundamento metodológico o antagonismo de estratégias foucaultiano, mecanismo de análise que leva em consideração as lutas travadas pelos sujeitos contra aquilo que tenta limitar suas experiências de vida. A aplicação desse mecanismo só foi possível por recorrermos aos desdobramentos do dispositivo pedagógico elaborado por Jorge Larrosa em relação às influências que as práticas educacionais podem gerar sobre os sujeitos. Para realizar a coleta dos dados foi necessário acompanhar, durante todo o primeiro semestre, as gravações, as aulas de português e de teoria do cinema, entrevistar alunos e alunas, investigar os documentos institucionais a respeito da presença do cinema na escola, e assistir aos filmes para ligá-los aos seus processos de produção. Destacamos dois elementos dentre os processos de subjetivação: a autoformação e a resistência. Esses pressupostos teóricos e analíticos referem-se à abordagem que Michel Foucault elabora acerca da prática do cuidado de si, voltado a compreender como a vida pode ser produzida como uma obra de arte, delimitada por determinadas técnicas. A autoformação aparece como o exercício de reflexão do sujeito sobre si mesmo, tendo em vista os conhecimentos, as normas e o outro com quem entra em contato; já a resistência surge como uma prática crítica sobre aquilo que visa tolher as possibilidades de criação dessa vida. Encontramos dois modos de existência em disputa nas práticas escolares: os modos competitivos, promovidos por uma governamentalidade neoliberal, e os modos cooperativos, pautados por uma ética da amizade. Deparamo-nos com duas formas de encarar sensivelmente os pressupostos e técnicas cinematográficas, atreladas a esses modos e que foram observadas através das perspectivas de Jacques Rancière em relação ao mundo da arte. A primeira forma de partilha do sensível é a que estabelece hierarquias entre os jeitos de experienciar a arte, proporcionada, principalmente, pelo regime representativo; a segunda é aquela em que as experiências fazem-se abertas, tanto para a criação quanto para a experiência do espectador, ambas exercidas pelo regime estético da arte. O que foi possível observar de todos esses encontros é que os modos de vida inter cruzam-se, disputam espaços e influências sobre os processos subjetivos que surgem dos contatos, desde o assistir filmes na infância até as produções. Se a competição e a busca pela premiação tornam-se elementos das práticas, a ética da amizade surge como contraponto. No limite, é a resistência enquanto exercício constante que cria o elo entre a estética da existência e a experiência estética dos alunos e das alunas.

Palavras-chave: Processos Subjetivos; Autoformação e Resistência; Práticas Cinematográficas; Práticas Escolares; Partilha do Sensível.

ABSTRACT

The making of the subjective processes developing through various social practices is of fundamental importance for sociological studies. Some of the most revisited practices are those built around the school space. We investigate the making of life, as a creative, political, pedagogical, ethical, and aesthetical practice through the production of short school films developed by High School students in Colégio de Aplicação da UFPE during 2019, within the BioQuimiCurta project. To do that, we adopt Foucault's strategy antagonism as a methodological foundation, an analytical device that considers the struggles fought by the subjects against what attempts to limit their life experiences. The application of such a device was made possible through the use of the pedagogical device envisioned by Jorge Larrosa, in regards to the influences of educational practices above the subjects. To gather data, throughout the first semester, we watched the recordings, the classes, we interviewed students, investigated documents about the presence of cinema within the school, and watched the short films, trying to connect them to their production processes. Within the subjectivation processes, two elements stand out: self-formation and resistance. Such theoretical and analytical assumptions refer to Michel Foucault's approach to self-care, which considers life as able to be produced as artwork, bounded by a few techniques. Self-formation emerge as the reflective exercise of the subject on itself, considering knowledge, regulations, and the other with whom one gets in touch; resistance emerges as a critical practice on what tries to hinder the creative possibilities of such life. We discovered two modes of existence in dispute within school practices: the competitive modes, promoted by a neo-liberal governmentality, and the cooperative modes, ruled by an ethics of friendship. We came across two ways of sensibly facing the cinematographic techniques and assumptions, harnessed by such modes and observed by the perspective of Jacques Rancière. The first kind of sensitive sharing is the one that lays down hierarchies between ways of experiencing art, commensurated mainly by the representative regime; the second one is that in which experiences open up for creation and the experiences of the viewers, both exercised by the aesthetic regime of art. What we could observe from such encounters was the way into which life modes intercross, fight for space, and influence the subjective processes that emerge from the encounters, from the watching of movies in childhood up to the short film productions. When competition and award seeking becomes elements in the practices, the ethics of friendship emerge as a counterpoint. It's resistance as a constant exercise that creates the link between the aesthetic of existence and the aesthetic experience of students.

Keywords: Subjective Processes; Self-training and resistance; Cinematographic Practices; School Practices; Sharing the Sensitive.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Análise Transacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CE	Centro de Educação
CAp	Colégio de Aplicação
DFC	Departamento do Filme Cultural
EPC	Empresa Pernambuco de Comunicação
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEIDH	Gerência de Educação Inclusiva e Direitos Humanos
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
LIS	Laboratório de Imagem e Som
LITPEG	Laboratório Integrado de Tecnologia em Petróleo, Gás e Biocombustíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NIATE	Núcleo Integrado de Atividades de Ensino
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PP	Plano Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Aluno
PNL	Programação Neurolinguística
SEE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SOCINE	Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA.....	25
2.1	O ANTAGONISMO DE ESTRATÉGIAS ENQUANTO FUNDAMENTO METODOLÓGICO.....	25
2.2	A ABORDAGEM DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE JORGE LARROSA....	28
2.3	A CONSTRUÇÃO DO MODELO (HIPOTÉTICO-INDUTIVO) DE ANÁLISE....	30
2.4	APARATO INSTRUMENTAL PARA COLETA DE DADOS.....	31
3	A CAIXA DE FERRAMENTAS FOUCAULTIANA.....	39
3.1	PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO FOUCAULTIANO.....	40
3.1.1	A crítica foucaultiana e a ontologia do presente através de Kant.....	44
3.1.2	A estética da existência foucaultiana a partir de Nietzsche.....	48
3.2	A ÉTICA DO CUIDADO DE SI.....	52
3.2.1	Imperativos do cuidado.....	55
3.2.2	A presença do outro.....	59
3.2.3	Os exercícios e técnicas de vida.....	60
4	A ESTÉTICA ESCOLAR.....	70
4.1	O COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	71
4.1.1	O CAp–UFPE.....	73
4.1.2	As diretrizes e bases do BioQuimiCurta.....	80
4.1.3	A presença do cinema nas escolas através das normativas legais e da Lei 13.006/14...	84
4.1.4	Das aberturas do cinema na escola.....	89
4.2	AS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES DO BIOQUIMICURTA: CENA 1.....	91
5	ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA.....	108
5.1	MODOS DE EXISTÊNCIA COMPETITIVOS.....	109
5.2	A ÉTICA DA AMIZADE ENQUANTO MODO DE EXISTÊNCIA.....	114
5.3	AS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES DO BIOQUIMICURTA: CENA 2.....	119
6	ESTÉTICA IMAGÉTICA.....	132

6.1	AS QUATRO INTERFERÊNCIAS DE MICHEL FOUCAULT NO PENSAMENTO DE JACQUES RANCIÈRE.....	133
6.1.1	Os deslocamentos rancierianos: as cenas de desentendimento.....	138
6.1.2	Os modos de existência através da partilha do sensível.....	142
6.1.3	A ficcionalidade do regime estético das artes.....	148
6.1.4	As distâncias do cinema: a política do cinema de Pedro Costa.....	149
6.2	AS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES DO BIOQUIMICURTA: CENA 3.....	154
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
	REFERÊNCIAS.....	190
	FILMOGRAFIA.....	198
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO.....	200
	APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO.....	201
	APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO PARA MENORES.....	202

1 INTRODUÇÃO

Uma de nossas preocupações dentro dos estudos da Sociologia sempre foi a de tentar compreender como as pessoas são formadas: havendo em uma sociedade uma gama de discursos, linguagens, corpos, instituições, artes, tecnologias, ciências e normas com as quais as pessoas lidam, aproximando-se ou se afastando, tal formação sempre nos pareceu uma enorme colcha de retalhos que são mobilizados de acordo com o mover-se dos dias. Das perspectivas sociológicas que lidam diretamente com as práticas sociais enquanto modos de constituição dos sujeitos, interessávamo-nos por aquelas em que a relação entre pessoa e mundo estabelecesse certa confusão a respeito do peso que ambas as partes poderiam exercer.

Em um primeiro momento, tomávamos as práticas sociais, enquanto mediadoras de formação subjetiva, vinculadas a interesses de classes e de grupos que disputam constantemente os espaços sociais e o topo das legitimidades dos modos de viver. Cada indivíduo aí agiria de acordo com as disposições que a sua socialização lhe permitisse vivenciar. Um princípio ordenador de incorporações predispostas a atuarem como organizadoras da vida. Nessas condições, qualquer prática estaria submetida às legitimações de uma predileção de gostos e desgostos, estimulando diferenças e identidades. Isso significaria dizer também que existiriam práticas e modos de ser certos ou errados, falsos ou verdadeiros, mais ou menos aptos a serem mobilizados dentro de cada espaço, que por sua vez possuiriam suas próprias regras permitindo ou não aos indivíduos experienciar os lucros disponíveis. A abordagem bourdieusiana nos apresenta, assim, as maneiras através das quais indivíduos buscam adentrar em cada sociedade e se adaptar às suas estruturas (LIMA, 2015).

Em desdobramentos mais recentes dessa perspectiva, surgem abordagens que tomam os indivíduos num jogo de troca mais aberto com as estruturas. São fundamentações científicas que passam a perceber os indivíduos como capazes de modificar essas estruturas não só a partir de um trabalho coletivo, mas também de modificações estruturais e na própria vida. Em outras palavras, tais desdobramentos trazem alterações analíticas que tomam os indivíduos enquanto aptos a mudanças. O que está em jogo é um arcabouço de compreensão que tenta explicar uma sociedade a partir dos indivíduos, daquilo que eles conseguem reproduzir delas e das modificações que conseguem produzir: algo como uma espécie de elasticidade que passa a compor a vida, mesmo que esta esteja limitada a ir apenas até onde a sociedade lhe permite.

Todavia, o que nos afasta dessas perspectivas sociológicas é a compreensão de que os modos de vida e os modos analíticos apresentados por elas continuam subtraindo aos sujeitos as suas capacidades de perceberem-se e de modificarem-se criativamente. Quer dizer, continuar tomando sujeitos como mero produto, resultado de equações e provas de adaptação social, não nos parece ser ainda um procedimento viável de percepção de mundo. Mesmo em termos de conceituações históricas que investigam as singularizações de cada trajetória, mas que as tomam como consequências de desafios comuns, essas abordagens ainda nos parecem um método fixador de experiências.

Sabendo disso, neste texto, a mudança de perspectiva epistemológica não se dá apenas pela não observação das possíveis transformações ocorrerem através dos sujeitos, dos seus tempos, dos seus corpos, das suas obras de arte; ela está também calcada no fato de tais abordagens ainda tomarem as estruturas, suas forças, seus mecanismos de coerção, como algo evolutivo, e os sujeitos como formas de vida evolutivas, isto é, individualmente mutáveis a depender das mudanças estruturais. Não nos era mais possível olhar o mundo através desses jogos de permissões e negações. Daí que pensar as estratégias através das quais os indivíduos tornam-se sujeitos, de olhar e escutar esses sujeitos constituírem-se e resistirem passou a ser nossa preocupação dentro dos estudos sociológicos.

Continuar a investigar os processos de formação dos sujeitos a partir de suas práticas assumiu uma outra cara quando nos deparamos com a ideia de que nem só de coerção vivem as pessoas. Não que não houvesse um elemento crítico e de insubordinação em nossas análises anteriores. Mas o futuro revolucionário sempre nos pareceu muito longínquo, quando não condicionado. Em determinado momento, o presente nos pareceu o tempo incondicional de resistir e de assumir os riscos com quais pudéssemos nos deparar. Então, além de um modo de vida, arriscar tornou-se também uma forma de problematizar sociologicamente. Adotamos outros modos de olhar o mundo, passamos a construir outras formas de visibilidade e estas estão sendo colocadas em prática a partir de agora.

O elemento de resistência que se apresenta no presente das práticas sociais tornou-se um aspecto cada vez mais observado. As irregularidades, antes tidas como pontos de anomalia ou de vanguarda, passam agora a potencializar modos de vida. Esse caminho só nos foi possível traçar com as indicações de Michel Foucault acerca das possibilidades dos processos de subjetivação, dessas formas pelas quais as pessoas se formam, se autoformam e resistem. Um conjunto de práticas, processos de disputas que se desdobram sobre o meio social e sobre

os próprios sujeitos que as exercem no dia a dia. Em outras palavras, “[...] enquanto a forma-sujeito é captada pelos saberes e poderes, a subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência ou de fuga à captação de sua forma” (CARDOSO JÚNIOR, 2005, p. 244).

Esse movimento analítico foucaultiano instala aquilo que se chama de *ontologia do presente*, uma história que não mais está vinculada às formas estruturais de legitimações e de disposições. São colocadas em jogo as organizações de um presente que está em transformação constante, e de sujeitos que também estão em constante mutação, e não em evolução ou ascensão. Tratam-se, portanto, de inversões em torno das perguntas que são feitas, não é mais o *porquê*, mas o *como* as pessoas tornam-se o que são e *como* se transformam. Foucault desloca as formas de pensar quando questiona o fato de sairmos em busca de conhecimentos que nos indiquem maneiras ou respostas do que somos e que a partir das quais pudéssemos mudar o que somos; ao contrário, ele nos instiga a reconhecer como nos tornamos os sujeitos que somos e a nossa própria capacidade de nos transformarmos.

Seguindo esse direcionamento, a investigação sobre as possibilidades de desenvolvimento dos processos de subjetivação se faz pilar fundamental no delineamento desta pesquisa, especialmente dois de seus elementos: a autoformação e a resistência. E, tendo em vista os saberes, as verdades, as práticas e as regras existentes no meio social, tal investigação recai sobre os limites que cada sujeito desafia, tentando modificar sua própria vida e o mundo ao seu redor.

A partir dessas questões passamos a pensar como uma prática educacional cinematográfica poderia interferir nesses momentos, exatamente a partir do dia 21 de dezembro de 2015, quando nos imergimos em uma sessão no Cinema São Luiz, junto a uma querida amiga. Um cinema de rua com uma única sala de exibição, localizado na esquina entre a rua da Aurora e a Avenida Conde da Boa Vista, situado à margem esquerda do Rio Capibaribe e de frente à Ponte Duarte Coelho; por ele passam diversos filmes e festivais locais, regionais, nacionais e internacionais. E, naquele dia, o cinema recebia o festival de produções realizadas dentro das escolas públicas do Estado de Pernambuco – eram as produções do Projeto CineCabeça.

Duas questões surgiram dessa sessão, ambas interligadas e relacionadas às questões de poder do mundo contemporâneo: a primeira foi aquela que nos fez tensionar e problematizar as diretrizes educacionais governamentais que estavam implicadas ali. A

segunda indagava como aquelas práticas e filmes poderiam influenciar nas vidas das alunas e dos alunos produtores. Nossa hipótese preambular era a de que cada uma daquelas obras de arte narrava e passava, assim, a constituir quem eram aqueles alunos e alunas, seus modos de percepção de mundo, os limites e barreiras enfrentadas dentro de cada uma de suas práticas. Quer dizer, o que se sobressai daquela sessão de cinema não era unicamente a quantidade de discentes, pais e mães, professores e professoras, e as poucas pessoas de fora do ambiente escolar que estavam presentes. Os filmes em si nos trouxeram desconfortos, acomodações e outras percepções sensíveis que não falavam apenas sobre os temas que foram abordados naquele ano dentro do Projeto, quais sejam: a mobilidade urbana, o lixo acumulado pelas ruas do Recife, as violências machista e homofóbica, e as consequências no uso de psicoativos por jovens. Restava algo em suspenso; talvez, ainda reste.

Os problemas metodológicos que surgiam naquela ocasião eram o de como investigar e pensar as possibilidades e os limites encontrados em uma prática escolar de produção audiovisual, e o de como os e as discentes responderiam estrategicamente às forças coercitivas dos poderes contratantes às suas práticas. Nessa direção, da primeira questão apareceria o desconforto de não ter sido exibido nenhum filme sobre as ocupações das escolas que estavam acontecendo pelo país naquele momento. Queríamos entender como e por que não foram feitas filmagens sobre a atuação política de várias crianças e adolescentes em um momento tão singular da história política do país, e por que aqueles outros temas foram os escolhidos. Da segunda, o que nos movia era procurar entender como as técnicas do cinema, como a inserção da arte nessas disputas, estariam sendo manejadas pelas pessoas.

As ocupações das escolas faziam-nos olhar para ações e experiências políticas fomentadas em relação aos rumos pelos quais o país caminhava desde junho de 2013. Um dos primeiros movimentos de ocupação que vinha tendo repercussão em toda mídia nacional¹ surgiu no Estado de São Paulo. Em setembro de 2015, o então governador Geraldo Alckmin anunciou um plano para reestruturar toda a rede de ensino estadual. Medidas como o fechamento de mais de 90 escolas, a imposição de que cada escola deveria passar a oferecer apenas um ciclo de Ensino (Fundamental I e II, ou Médio) provocou em pais, mães, alunas, alunos, professores e professoras um sentimento de indignação, dando origem às ocupações e a vários protestos que se iniciaram ainda naquele mês. Após vários atos e manifestações, no dia 3 de dezembro, o Ministério Público de São Paulo entrou com uma ação civil

1 Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/09/pos-ocupacao-escolar-secundaristas-compartilham-aversao-a-politica-velha.htm>. Acesso em 25/10/2019.

reivindicando a suspensão da reforma educacional. No dia 4 o governador anunciou a suspensão do projeto, e, logo em seguida, o então secretário de educação do Estado renunciava ao cargo. No entanto, esse movimento estudantil não ficou isolado e concentrado no Estado de São Paulo, houve também ocupações de escolas no Rio de Janeiro, Ceará e Goiás, pautando desde a necessidade de mais verbas e melhorias de infraestrutura, até o apoio às greves docentes que irrompiam naquele ano.

No Estado de Pernambuco as ocupações iniciaram em novembro de 2016 e foram até janeiro de 2017. Dentre as pautas defendidas pelos e pelas estudantes estavam a não promulgação da “PEC da Morte” (a Proposta de Emenda Constitucional 55, que acabou sendo aprovada, instituindo o congelamento por vinte anos de gastos pelo Governo Federal em áreas como a saúde e a educação do país), a discussão da Reforma do Ensino Médio e a não execução do Programa Escola Sem Partido.

Uma das escolas ocupadas na cidade do Recife que pudemos acompanhar foi a da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cândido Duarte. Assim como em outras escolas, na Cândido existia todo um sistema de estratégias de organização, tematizando desde quem ficaria na portaria para receber visitantes, apoiadores e agentes do Estado, passando pela limpeza, pela preparação das refeições, até a realização de atividades políticas e artísticas do dia a dia. O documentário *Bora Ocupar*² partilha um pouco de como o sensível e o político das ocupações se misturavam e aconteciam. São falas de alunos e alunas reconstruindo os momentos de suas imersões nas disputas dos sentidos em torno da vida na escola e nos demais espaços da sociedade recifense, pernambucana e brasileira.

Outra ocupação que nos chamou bastante atenção, mas que não conseguimos visitar foi a que aconteceu na Escola Municipal Nilo Pereira. Estudantes ocupavam a escola e manifestavam-se contra os arrochos fiscais e orçamentários que o Governo Federal pretendia aplicar no país naquele momento, e ainda expressavam demandas que tocavam diretamente a vida na escola e a governamentalidade aplicada pela Prefeitura do Recife, tais como: a construção de um refeitório e de um laboratório de informática; a extensão do horário de funcionamento da biblioteca; dentre outras reivindicações. Só que os exercícios de poder contra-atuantes se fizeram presentes da mesma maneira, agora, através da presença de militares do Exército. Cerca de oito caminhões com militares portando fuzis, alguns chegando a entrar na escola e fotografar os estudantes e os espaços, e outros montando guarda em frente

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDOMUQuGQdQ>. Acesso em 28 de julho de 2021.

à escola causaram pânico e angústia em pais, mães, professores, professoras e, principalmente, nos estudantes ocupantes: “É claro que nos sentimos intimidados. Eles nos avisaram que se não déssemos o acesso, entrariam na marra, de todo jeito”³. A escola permaneceu ocupada pelos estudantes por dois meses.

Nossas inquietações surgiam e se adensavam por entre os filmes, as ocupações, as resistências discentes, junto com as manifestações e reorganizações político-partidárias pelas quais o país atravessava nos últimos anos, instigavam-nos ainda mais a compreender os possíveis pontos de ligação entre esses e outros acontecimentos. O desejo pela pesquisa, compreensão e partilha com essas formas e estratégias de vida só tornava ainda mais viscerais os afetos e as reflexões que sempre nos atravessaram. Todavia, era preciso delimitar espaços, práticas, métodos, técnicas, sustentações teóricas e sensíveis. Foi a partir disso tudo que começamos a procurar por escolas públicas onde estavam sendo desenvolvidas práticas audiovisuais.

No início do caminho investigativo, nosso objetivo era a análise das práticas do CineCabeça, que utilizavam a produção cinematográfica para estimular novas maneiras de formação e de reflexão em jovens do Ensino Médio, isto é, ações que tomariam a sétima arte como tecnologia e linguagem de inovação dentro dos espaços públicos educacionais contemporâneos. É indubitável que o cinema já faz parte da educação brasileira, visto que podemos encontrar experiências no país desde a década de 1930 (SETTON, 2004). Entretanto, depois da sessão no São Luiz, não nos era mais confortável consentir com a ideia de filmes apenas como o “tapa o buraco” da ausência docente ou como mídia de transmissão de conteúdos acadêmicos; eles também podiam ser produzidos, debatidos, refletidos e possuíam uma potência incrível de incômodo, quando pensados como interferência no mundo e na vida dos alunos e alunas (MIGLIORIN, 2015).

Os exercícios desenvolvidos no Projeto CineCabeça, um programa educacional promovido pelo Estado de Pernambuco, levavam a produção cinematográfica e as práticas cineclubistas para dentro das escolas. Contudo, aquela exibição ocorrida no final de 2015 seria a última até então, pois o Governo do Estado suspenderia as atividades alegando falta de verba em decorrência da crise financeira pela qual o país passava. Não nos detivemos pelo abrupto encerramento do projeto e fomos em busca de escolas que ainda trabalhassem com tal

3 Esse trecho da fala e fotos estão disponíveis na reportagem de Laércio Portela em: <https://marcozero.org/militares-do-exercito-cercam-escola-ocupada-em-casa-amarela-e-intimidam-estudantes/>. Acesso em 22 de jan. de 2021.

perspectiva em seu dia a dia. Durante o ano de 2017, visitamos várias escolas em Recife onde funcionava o CineCabeça⁴ e em muitas delas, quando chegávamos para conversar, sempre que falávamos sobre as práticas cinematográficas, diretores e diretoras nos respondiam que as atividades não existiam mais nas escolas e nos convidavam para reproduzi-las. Infelizmente, nosso contato com as técnicas do cinema estavam apenas começando.

Além disso, com a pesquisa já em andamento, por volta da metade do ano de 2019, conhecemos outras duas experiências promovidas pelo Governo de Pernambuco dentro das escolas. A primeira era realizada pelo projeto TVPE Escola, e consistia na promoção de oficinas por meio da parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes (SEE) e a Empresa Pernambuco de Comunicação (EPC). Nessas oficinas, discentes tinham contato com teorias e técnicas audiovisuais para gravarem seus *Minutos Lumière*, em referência aos primeiros planos gravados pelos irmãos franceses, nos quais a câmera fica parada captando a movimentação ou a estática dos objetos e sujeitos em frente ao seu olho imagético. Infelizmente, essas atividades não eram mais desenvolvidas quando delas tomamos conhecimento.

A segunda atividade foi a Andanças – Mostra de Cinema de Gênero e de Diversidade, com a coordenação de Dayanna Louise, promovida pela SEE e pela Gerência de Educação Inclusiva e Direitos Humanos (GEIDH). O foco da mostra era instigar nos alunos e nas alunas do Ensino Médio “[...] o respeito e o exercício da cidadania, erradicando assim as desigualdades e discriminação dentro e fora das escolas [...]”. Além disso, as atividades atendiam à Portaria nº 33/2018 do Ministério da Educação, que delimita “[...] que os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas capazes de garantir o respeito à diversidade e o direito à diferença. Ação também se encontra alinhada ao Currículo de Pernambuco ao considerar gênero como tema transversal e eixo integrador do currículo”⁵. As mostras eram compostas por sessões de cinema, oficinas, debates e produções de filmes. Novamente, devido ao tempo e caminhar de nossa pesquisa também não nos foi possível acompanhar as atividades da Andanças.

Voltando às visitas das escolas, nos anos de 2017 e 2018, conhecemos três outras escolas que iniciariam atividades com o cinema. Encontramos a produção realizada na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Olinto Victor, localizada no bairro da Várzea, e que

4 Gostaríamos de agradecer à Andréa Mota, coordenadora geral do CineCabeça, e com quem pudemos tecer várias conversas frutíferas sobre o tema.

5 Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4798>. Acesso em 20 de jan. de 2021.

tinha sua prática promovida pela iniciativa de um professor dentro da disciplina de empreendedorismo. De acordo com os relatos do professor, apesar da busca de recursos junto à direção da escola e de contatos com a própria SEE, nas atividades cinematográficas desenvolvidas por ele na escola, todo o suporte material, que era utilizado nas etapas das produções dos vídeos, pertencia aos próprios discentes (celulares, figurinos, computadores, etc), e mesmo assim havia muita dificuldade em realizá-las. Chegamos a acompanhar algumas aulas de uma turma do 2º ano na preparação e discussão tanto de teoria do cinema quanto do tema escolhido para aquele ano, a Semana da Consciência Negra. Os alunos, as alunas e o professor pareciam bastante estimulados com a produção, contudo, com o passar do tempo, junto à precária estrutura escolar, os desentendimentos entre o grupo responsável pela escrita do roteiro, a produção acabaria sendo cancelada.

A segunda prática que encontramos e que faria parte da pesquisa foi a desenvolvida no EREM Cândido Duarte. As atividades cinematográficas na escola aconteciam dentro do horário da disciplina eletiva Mídia e suas Tecnologias, categoria de disciplina recentemente incorporada pelo Governo de Pernambuco ao Currículo Educacional⁶. Nesta escola os instrumentos utilizados também pertenciam aos discentes e à professora responsável. No 2º semestre de 2018 pudemos acompanhar o festival de filmes que tinham sido produzidos no período anterior. Porém, as atividades e os filmes que seriam produzidos no segundo nunca saíam do papel. Assistimos a algumas aulas da disciplina, nas quais aconteciam a organização dos grupos e as exibições de filmes sobre o tema daquele ano, a Semana da Consciência Negra. Contudo, o fato de a escola ter sido local de votação nas eleições de 2018, acarretou vários dias sem aulas de teoria do cinema, o que, somadas a todas as dificuldades materiais de produção existentes, gerou, segundo nos relatou a professora responsável, desânimo nos alunos e nas alunas em gravar e no seu próprio desânimo em continuar com as atividades.

Essas duas primeiras experiências possuem algo em comum: ambas ocorriam dentro das reformas do Governo do Estado de Pernambuco quando instituiu, em 2008, a Educação Integral como política pública. O objetivo dessa perspectiva educacional seria dar base para o desenvolvimento discente em termos de cidadania, protagonismo juvenil e qualificação para o mercado de trabalho. Essa diretriz estaria pautada na proposta de um Currículo Interdimensional que, além de compreender as quatro dimensões (racionalidade, afetividade,

⁶ Esta oferta já faz referência à Lei do Novo Ensino Médio (13415/17). Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=4043>. Acesso em 25 de julho de 2018.

corporeidade e espiritualidade), almejava ainda ampliar as experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas discentes. No entanto, como pudemos perceber, a realidade apresentou contingências em sentido contrário às expectativas promovidas pela presença do cinema nas escolas.

A terceira experiência audiovisual que conhecemos em 2018 – objeto das análises aqui apresentadas – foi a promovida pelo Projeto BioQuimiCurta, desenvolvido no Colégio de Aplicação (CAp)⁷ que, por sua vez, faz parte do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE)⁸. O CAp foi fundado para funcionar como laboratório experimental dos cursos de licenciatura oferecidos nos centros acadêmicos da Universidade, e apresenta como base do seu plano político-pedagógico a promoção da formação integral, o desenvolvimento de uma comunicação baseada em variadas formas de linguagem, a autodeterminação discente através de uma atuação e reflexão críticas em relação ao seu meio, e a apropriação de conhecimento para o exercício pleno da cidadania⁹

O BioQuimiCurta é um projeto formulado por uma professora de química da escola, voltado para as duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de elaborar um recurso didático extra para os alunos e as alunas em relação aos conceitos químicos aprendidos, e de contribuir com o aprendizado de biologia e português. No ano de 2019, a parceria das três disciplinas na prática audiovisual aconteceu da seguinte forma: primeiro, na disciplina de português, a professora responsável trabalhava a escrita dos roteiros enquanto gênero literário, exibia filmes, e discutia os aspectos estéticos-imagéticos das obras; já nos primeiros horários das sextas-feiras, as aulas de química e biologia foram fundidas para que os estagiários do curso de Cinema da UFPE pudessem repassar o conteúdo teórico de pré, produção e pós-produção; e mais à frente foram reservadas duas semanas para que as turmas filmassem e editassem seus filmes. O Projeto nesse ano partiu do tema “Compostos Orgânicos e a Biodiversidade”. Os alunos e as alunas poderiam criar histórias e contar como determinados compostos orgânicos afetariam a biodiversidade do planeta, e foi daí que apareceram os seis

7 Gostaríamos de agradecer e deixar registrado a produção desenvolvida pela professora Jane Pinheiro, que enquanto procurávamos as experiências audiovisuais escolares na cidade do Recife, seu trabalho nos aparece como uma referência. Infelizmente quando visitamos o CAp em busca das atividades, não nos foi possível acompanhar mais os trabalhos desenvolvidos pela professora. Jane desenvolveu uma pesquisa incrível sobre a produção audiovisual realizada por ex-alunos e alunas do CAp, intitulada *Sonhos e Movimento: I Mostra de audiovisuais produzidos por adolescentes no Recife do século XXI*. No mesmo sentido, tivemos o prazer de participar da oficina que ela ministrou, junto com Thiago Antunes, *Cinema e Educação*, no MOV 2019.

8 É preciso frisarmos que, hoje, o Colégio de Aplicação não está mais vinculado ao Centro de Educação. Apesar de o *site* da instituição ainda continuar apresentando o vínculo.

9 Disponível em: <https://www.ufpe.br/cap/sobre>. Acesso em 19 de julho de 2018.

filmes: *Plástico em Vertigem*, *Da Lama ao Parabeno*, *Tartarugas Plásticas*, *Bee 99*, *Mafia of Thrones* e *Sherlocked*¹⁰.

Dito isto, pensando em uma duração de tempo, acompanhamos as atividades desenvolvidas pelas duas turmas de 3º ano, A e B, entre o final de fevereiro e final de junho de 2019, e estivemos presentes na exibição dos curtas que aconteceu no Cine-UFPE no mês de outubro daquele ano. As duas turmas eram formadas por 30 estudantes cada, e dessas pessoas, 11 aceitaram nosso convite para participar das entrevistas. Além destas últimas, realizamos observações dentro e fora da escola, e recorremos às análises dos filmes e de documentos do MEC e do CAP para a coleta dos dados.

Como aporte metodológico para o trabalho, adotamos o *antagonismo de estratégias* formulado por Foucault (1995) para construir nosso modo de visibilidade. E, seguindo as trilhas foucaultianas sobre a *ética do cuidado de si*, especificamente, sobre as *técnicas do eu* presentes na abordagem de Jorge Larrosa (1994), elaboramos um questionário¹¹ com três dimensões através das quais acreditamos poder lidar com as especificidades de cada momento, ao mesmo tempo em que tentamos construir as ligações necessárias entre o campo e a teoria, são elas: a *dimensão escolar*, a *dimensão subjetiva* e a *dimensão imagética*. O próximo capítulo, *Caminhos Metodológicos*, discorre detalhadamente sobre tais fundamentos.

Sendo assim, nessa interlocução entre subjetividades, escola e cinema, este último aparece, por um lado, enquanto recurso pedagógico, por outro, como fator responsável por tentar promover uma formação humana mais empática, inclusiva e conectada aos avanços tecnológicos. Quer dizer, os direcionamentos adotados pelo BioQuimiCurta apontam para uma convergência sobre a história da presença e objetivos do cinema na escola. Apesar de essa presença hoje ser garantida pela Lei Federal N° 13.006 de junho de 2014, o Projeto vai além das duas horas mensais de exibição, tornando-se tanto uma prática pedagógica — contribuindo com a imagem do CAP em sistemas de avaliação nos cenários estadual e nacional —, quanto uma abertura às possibilidades e às disputas que atravessam os processos subjetivos discentes.

Várias tensões e disputas perpassam as aulas, as produções e as gravações, desde a decisão pela temática, a escrita dos roteiros, o acesso aos equipamentos de gravação, passando pelas datas das edições até o dia de exibição dos filmes, no qual o público da escola pode

10 Neste texto final, o Filme *Sherlocked* foi o único não analisado diretamente, por não termos conseguido entrevistar nenhum membro. Mas, como será possível perceber, a presença do curta nas análises advindas das partilhas com os alunos e as alunas aparecerá em alguns momentos.

11 O questionário aplicado consta no Apêndice A ao final do texto.

votar e escolher as melhores produções, atores, atrizes, direção, entre outros. Nessas atividades foram colocados em prática, objetivos, perspectivas políticas, éticas, estéticas, técnicas e pedagógicas. As alunas e os alunos mobilizaram elementos de uma *tradição* que se altera no presente, que se transforma com as transformações que vão ocorrendo na vida dessas pessoas.

A estrutura do texto está dividida em sete partes: esta *Introdução*, seguida pelos capítulos *Caminhos Metodológicos*, *A caixa de ferramentas foucaultiana*, *estética escolar*, *A estética da existência*, *A estética imagética* e as *Considerações Finais*. O texto não apresenta uma divisão usual entre teoria e análises empíricas. Durante a escrita caminhamos construindo uma espécie de montagem na qual os elementos e as personagens da pesquisa despontam de acordo com nossos argumentos. Assim, teoria e empiria se misturam, idas e vindas são movimentos constantes, e velocidade e densidade se alteram com as formulações do trabalho. A construção deste trabalho se deu pela própria influência do campo. Assim como nosso questionário surgiu baseado em nossas hipóteses teóricas, ele foi alterado pelas contingências emergidas das práticas, o que acabou fazendo com que modificássemos a ordem analítica de alguns elementos dentro das dimensões apresentadas.

No capítulo *A caixa de ferramentas foucaultianas*, traçamos uma linha teórica sobre o pensamento de Michel Foucault. Sendo nosso foco a prática da *ética do cuidado de si*, foi preciso que trouxéssemos para o campo sociológico como as *práticas de liberdade* estão ligadas tanto aos condicionamentos sociais, no sentido de enfrentá-los, como à *ontologia do presente* enquanto movimento crítico através do qual as técnicas de si podem efetuar seus mecanismos de funcionamento. Outrossim, nos debruçamos sobre a forma como Foucault percebe os imperativos do cuidado e discutimos a presença do outro, antes visto na figura do mestre, por exemplo, enquanto imperativo fundamental para as práticas de resistência que possam existir, através da constância dos exercícios aplicados pelo sujeito sobre si mesmo e que desembocam sobre o mundo. Quer dizer, tentamos construir uma linha de pensamento por meio da qual pudéssemos fazer coincidir elementos que, em nosso entendimento, merecem uma maior atenção pela Sociologia, buscando compreender as formações subjetivas não apenas pelo olhar das coerções e das forças estruturais.

O capítulo *A estética escolar* está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos a estrutura do Colégio de Aplicação da UFPE e como a metodologia interdisciplinar cinematográfica do BioQuimiCurta surge como um imbricamento de

diretrizes educacionais nacionais e locais. Após isso, essas diretrizes são encaradas a partir de proposições teóricas que tratam não só das leis, mas analisam os possíveis sentidos empregados na presença do cinema na escola. Na segunda parte, temos a *primeira cena*, na qual começamos a esmiuçar as características e práticas de cinema dentro da escola através das falas discentes. Apresentamos o caminho por onde o cinema vai sendo experienciado ao longo dos anos pelos alunos e as alunas, desde o 6º ano do Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, e, a partir dessas falas nos foi possível deslocar alguns dos elementos que são objeto de análise nos capítulos seguintes. Assim, ganham relevo as problematizações feitas por essas pessoas sobre a estrutura material oferecida, os objetivos das práticas, os objetivos de produção, os usos e técnicas do cinema.

No terceiro capítulo, *A estética da existência*, que também está dividido em duas partes, tratamos diretamente dos modos de vida que pudemos perceber com as primeiras falas, com as dinâmicas dentro e fora da sala de aula, e como as pessoas foram mobilizando suas estratégias de produção a partir dos elementos elencados anteriormente. Na primeira parte apresentamos, teoricamente, a *lógica competitiva* e a *ética da amizade* enquanto artes propulsoras de experiências de vida. A segunda exibe a *segunda cena*, onde vemos os alunos e as alunas falando sobre seus trabalhos, como passaram a fazer parte dos grupos, e como foram lidando, transformando ou condescendendo com as diretrizes educacionais que buscam lhes orientar.

No quarto capítulo, *A estética imagética*, apresentamos na primeira seção como a linha teórica foucaultiana vai desembocar no pensamento de Jacques Rancière e como a *vida infame* passa a ser o cerne de um exercício de resistência através de suas práticas. O que temos em foco é delimitar a ligação entre as coisas da vida e as coisas da arte através da *resistência*. As *cenar de desentendimento* apontadas por Rancière passam a nomear os encontros entre teorias, pessoas e personagens. Neste sentido, as obras de arte imagéticas, observadas a partir do *regime estético das artes*, nos permitem deslocar todo um movimento crítico e esquemas de visibilidade. Na *terceira cena* apresentamos como a relação entre cada discente e o cinema foi sendo construída ao longo de suas vidas, como percebem e delimitam para si as características dessas obras e suas capacidades de promover experiências sensíveis, quais as influências apontadas em seus próprios filmes, e como estes podem ser encarados como práticas que agem diretamente no mundo, a partir de três temas específicos: as experiências com a ciência dentro e fora da escola; as relações entre os filmes, a escola, a

cidade do Recife e o país; e como a presença do outro está aí inserida também enquanto elemento propulsor de *resistências*. Nas *Considerações Finais* reconstruímos nossos achados e propomos mais algumas dúvidas sobre tudo o que foi tratado anteriormente.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos diretamente sobre os fundamentos metodológicos e suas implicações, primeiro, sobre a maneira de olhar para o campo e os sujeitos nele inseridos. Para isso, adotamos a tática do *antagonismo de estratégia* foucaultiana. Posteriormente, adotamos *dispositivo pedagógico* desenvolvido por Jorge Larrosa, que delineia um caminho seguindo a última fase dos achados foucaultianos e voltado para a maneira em que esses apontamentos são observados no mundo educacional. Por fim, delimitamos os instrumentos, mecanismos de coleta de dados e de análise: a observação, as entrevistas exploratórias e as análises sobre os documentos e diretrizes educacionais nacionais e do Colégio de Aplicação da UFPE.

2.1 O ANTAGONISMO DE ESTRATÉGIAS ENQUANTO FUNDAMENTO METODOLÓGICO

O problema de pesquisa sobre o qual nos debruçamos foi o de investigar *quais as tensões, os limites e as possibilidades da prática audiovisual escolar realizada por estudantes de Ensino Médio se constituírem como processo de autoformação e de resistência em relação às estratégias de poder com as quais entram em disputa?* Embora não tenha sido possível acompanhar o desenvolvimento de tais práticas dentro das escolas públicas do Estado de Pernambuco, as atividades do BioQuimiCurta possuem características próprias que nos levam a compreender um pouco mais sobre a relação entre a escola, o cinema e os processos subjetivos.

Sabendo disso, os fundamentos metodológicos desta pesquisa estão calcados no pensamento de Michel Foucault. O autor diz que deveríamos utilizar suas elucubrações como instrumentos retirados de uma caixa de ferramentas, e, assim, aplicar cada qual de acordo com as necessidades encontradas — é nessa direção que tentamos trabalhar. Tendo em vista que, com o passar dos tempos, as formas pelas quais o poder é exercido vão se modificando, construímos um caminho que nos permitisse atualizar os instrumentos e seus usos apresentados em outras pesquisas, com isso acreditamos ter levado em consideração as novas diversidades e desafios apresentados em cada momento.

Foucault (1995) afirma que seu objetivo nunca foi o de construir uma teoria ou uma metodologia do poder. O autor fala que sua intenção foi a de investigar a história das maneiras

como “os seres humanos se tornam sujeitos”, e que assim seu trabalho teria encontrado três modelos de constituição subjetiva. A primeira estaria centrada na ciência, a segunda naquilo que chamou de “práticas divisoras”, e a terceira seria aquela da qual partimos, centrada nos modos como as próprias pessoas se reconhecem enquanto sujeitos, se reconhecem cada vez mais como responsáveis por suas vidas. E como o trabalho investigativo que nos propomos aqui requer uma análise das condições históricas, das conceituações utilizadas e das condições presentes de cada realidade nas quais essas pessoas estão inseridas, “o que devemos fazer é analisar racionalidades específicas mais do que evocar constantemente o progresso da racionalização geral” (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 233).

É nesta direção que Foucault nos fala de sua análise realizada através do *antagonismo de estratégias* como uma nova forma de encarar as relações de poder, a qual adotamos como método, por acreditarmos, precisamente, que ela dá vazão às mais diversas maneiras de resistência, possibilitando, assim, compreender as variadas formas de exercício do poder. Não se trata, portanto, de uma metodologia que parte do exercício do poder em si, mas, antes da investigação teórica e prática dos exercícios de resistência, pois trata-se de “[...] localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados” (FOUCAULT, 1995, p. 234).

Esse uso da ferramenta metodológica do *antagonismo de estratégias* nos ajuda a analisar lutas que: (1) são transversais, isto é, não se resumem a um país; (2) vão em sentido contrário aos efeitos imediatos do poder sobre um determinado grupo de indivíduos, isto é, não se fazem contra um “inimigo mor” e nem esperam por um momento de solução ou revolução; (3) questionam as coerções identitárias que negam as individualidades de cada sujeito, ao mesmo tempo em que interpelam as visões que separam os sujeitos uns dos outros, de modo a quebrar uma vida comunitária; (4) se fazem contra qualquer privilégio baseado nas hierarquizações viabilizadas por um saber; e (5) fazem com que nos questionemos quem somos nós, sem nos reduzir às violências econômicas, ideológicas, ou a qualquer outra que nos universalize enquanto sujeitos (FOUCAULT, 1995).

O *antagonismo de estratégias* tem para Foucault uma abertura no modo como constrói suas interrogações políticas. Foram aberturas causadas, mesmo não estando presente, pelos deslocamentos emergidos do Maio de 1968 francês, em que “[...] inúmeros elementos se reuniram em volta das questões sobre as mulheres, as relações entre os sexos, a medicina, a doença mental, o meio ambiente, as minoridades, a delinquência” (SOUZA, 2000, p. 100). Os

questionamentos foucaultianos têm interesse nas lutas transversais, na pluralidade das transgressões que não buscam mais o aprisionamento das interrogações binárias do mundo ocidental.

Essas lutas transversais – que não se resumem na crítica à força de um país, seja geográfica, bélica ou econômica – são aquelas que podem ser percebidas em qualquer lugar, por serem imediatas, aquelas lutas travadas no aqui e agora dos encontros entre corpos e discursos. Daí que se o ataque é instantâneo, a solução também deve ser assim. Como poderemos ver no próximo capítulo, o que interessa a Foucault é a investigação epistemológica da *ontologia do presente*. Sabendo disso, as diferenças não são importantes apenas por possibilitarem modos de viver únicos, mas por não limitarem cada sujeito apenas a um aspecto de sua identidade, ou apenas a um único grupo. Dito de outro modo, “essas lutas não são por ou contra o ‘indivíduo’, mas elas se opõem ao que poderia ser designado como ‘governo através da individualização’” (SOUZA, 2000, p. 103).

O saber possui aí a sua influência, uma vez que ele é usado no e para o trabalho que surge a partir das resistências, como uma contra-atuação aos governos e disciplinamentos das condutas. Toda a armadilha de identificação de pessoas e verdades é questionada, isto é, as formas de funcionamento do saber são postas em evidência e problematizadas sem que se recorra aos seus domínios de validações e falseabilidades, como explicou Souza (2000, p. 107), “[...] Foucault prefere evocar os meios pelos quais nossa própria subjetividade pode se encontrar afogada pelas representações e mistificações que um regime de saber impõe às formas de dominação que pesam sobre as pessoas [...]”.

Pensando no problema de pesquisa levantado aqui, buscamos, igualmente, extrair de Foucault (1995), seus dois significados para a palavra *sujeito*: aquele que está sujeito a alguém, seja pelo poder ou pela dependência; e aquele sujeito que está preso à sua própria consciência. Significados esses que relacionamos ao segundo, terceiro, quarto e quinto pontos do método do antagonismo, especificamente, à imediaticidade dos efeitos do poder, àquilo que nega a individualidade e a coletividade dos sujeitos, àquilo que institui hierarquias a partir de conhecimentos e àquilo que nos faz interrogar quem e como nos tornamos quem somos.

É nessa direção que trazemos os três estilos de resistência delimitados por Foucault (1995): a resistência que é exercida contra a dominação; aquela que se faz frente a exploração da produção material de um indivíduo; e a forma de resistência pela qual nos interessamos aqui, aquela que se faz em disputa ao que é capaz de ligar ou separar o sujeito de si mesmo,

lhe colocando sob alguma forma de sujeição. O autor acredita que este último tipo de luta está contido nas diversas fases da história da humanidade e que ela se integra às outras formas de resistência. Este fato delimita um importante elemento de ligação entre o sujeito e a sua própria individualidade, pois força os outros a reconhecerem nele a sua verdade.

Pensando nessas problematizações, nossos objetivos específicos, que são abordados por todo o texto, são: (1) identificar os condicionamentos e as perspectivas sociais que os alunos e as alunas do CAP – UFPE utilizam para se perceberem enquanto sujeitos produtores de práticas cinematográficas escolares; (2) conhecer os objetivos que os alunos e as alunas buscaram atingir como forma de expressão; (3) analisar como as técnicas cinematográficas foram utilizadas na construção das experiências; (4) compreender os direcionamentos, as perspectivas estéticas e políticas utilizadas dentro das práticas; e (5) investigar os limites das transformações provocadas nos modos de viver de cada pessoa através dessas práticas.

2.2 A ABORDAGEM DO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE JORGE LARROSA

Para dar um funcionamento contemporâneo a esse método do antagonismo de estratégia, pensamos, com Jorge Larrosa (1994), sobre a aplicação e análise das condições e delimitações instrumentais, éticas e pedagógicas que estão presentes nas práticas cinematográficas-escolares, e que fazem parte da relação que esses sujeitos desenvolvem consigo mesmos. As escolhas do autor estão dentro de uma perspectiva que é ao mesmo tempo teórica e analítica, implicando um duplo jogo entre benefícios e riscos, um jogo jogado com o baralho foucaultiano e o baralho educacional. Adotamos essa abordagem, pois seus elementos vão influenciar diretamente as “[...] práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 36).

Larrosa (1994) acredita que a última fase da obra de Foucault seja capaz de problematizar as inércias dos modos como os sujeitos se constroem. É através dessa interrogação que o método foucaultiano permitiria perceber a autoformação e a resistência para além de movimentos racionais, autorreflexões centradas em uma perspectiva na qual a constituição subjetiva esteja fundamentada em um modelo universal. Estamos falando da *estética da existência* que será abordada mais à frente, do cuidado que os sujeitos exercem

sobre si mesmos, através das chamadas *técnicas de si*. Esse cuidado exige a mobilização de saberes, instrumentos, tecnologias e exercícios constantes, no sentido de que o sujeito não esteja apenas se “autorregulando” ou se “autodisciplinarizando”, ou seja, para garantir que não esteja agindo sobre si de maneira normativa, algo muito estimulado por discursos pedagógicos e terapêuticos. Há, sim, condicionamentos e fenômenos sociais que fazem parte daquilo que cada sujeito se constitui. Contudo, o *cuidado de si*, nessa perspectiva, se faz dentro de um movimento contingente, histórico e político.

Sendo assim, partimos da ideia de que os *dispositivos pedagógicos* não são neutros, mas influenciados e disputados pelas normatividades e pelas práticas de resistência de seu tempo e espaço, e com o potencial de possibilitar as formas mais diferenciadas de transformação de si. Nessa direção, “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57).

Larrosa vai apontar cinco dimensões que comporão esse dispositivo: a primeira dimensão é a ótica (o ver-se), aquela através da qual o sujeito vê e percebe aquilo que o compõe; a segunda é a dimensão discursiva (o dizer-se) através da qual o sujeito é capaz ou não de dizer algo sobre si; a terceira, a dimensão jurídica (o julgar-se), é aquela que faz com que o sujeito julgue a si mesmo em termos de normas e valores; a quarta dimensão é a narrativa (os fundamentos sociais constituintes das experiências), que a partir dos elementos discursivos e jurídicos, permite identificar o sujeito como parte de uma trama de continuidades e descontinuidades sociais; e, por fim, a quinta é a dimensão prática (o agir), que expressa aquilo que o sujeito faz de si mesmo.

Larrosa (1994) acredita que as atividades artísticas empregadas, hoje, nas escolas estão no centro das disputas de mecanismos de visibilidade. Por um lado, tais mecanismos teriam a capacidade de estimular a produção de linguagens centradas em uma representação de si mesmo, e, por outro, de ser a expressão daquilo que os alunos e as alunas traçam de si mesmos por meio de articulações entre discursos conflitivos. Quer dizer, ao buscar observar a si, cada discente mobiliza um conhecimento sobre si, que está diretamente ligado àquilo que poderá dizer sobre si e sobre o mundo. Esse caráter discursivo, e ao mesmo tempo óptico, fundamenta os julgamentos morais que cada pessoa exerce sobre si mesma, o que a delimita enquanto uma personagem singular, de um determinado momento temporal e espacial, que, em suas práticas, segue ou não determinados padrões.

Toda essa confluência de momentos e acontecimentos, de acordo com Larrosa (1994), não trata de diferenciar o verdadeiro do não-verdadeiro enquanto expressão de si, nem mesmo de buscar uma moralidade obrigatória a todos os sujeitos. O que acontece é que é “[...] inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade” (LARROSA, 1994, p. 68).

Foi através dessas confluências e divergências que nos mobilizamos a investigar as práticas escolares. Utilizamos essas especificações para compreender o modo de percepção das alunas e dos alunos sobre si mesmos, a forma como falam de si, como se julgam, como os condicionamentos sociais estão aí inseridos, e, principalmente, como estão agindo em relação a si, às pessoas e ao mundo. Dito de outra forma, “as pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a uma certa administração, governo e transformação de si. A pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor” (LARROSA, 1994, p. 78).

2.3 A CONSTRUÇÃO DO MODELO (HIPOTÉTICO-INDUTIVO) DE ANÁLISE

O modelo de análise de uma investigação é construído a partir de conceitos e da articulação desses com as hipóteses, tendo em vista a problematização principal da pesquisa. Sendo o nosso problema principal investigar as possibilidades e as tensões da prática escolar audiovisual em se configurar enquanto *cuidado de si*, observamos esta última a partir de duas categorias conceituais presentes na perspectiva ética foucaultiana: a *autoformação* e a *resistência*. Há alguns elementos (indicadores, imperativos) presentes dentro das possíveis práticas do *cuidado de si* que perpassam ambas as categorias: quem é esse sujeito que se cuida; quais as técnicas e tecnologias que são utilizadas no cuidado; e quais os objetivos que são desejados com esse cuidado. Desse processo, também pudemos construir e refletir sobre as categorias conceituais analíticas e seus indicadores, categorias essas que surgem, justamente, das conexões entre as coletas dos dados e das categorias teóricas adotadas (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

Dito de outra forma, foi ao desenvolver as leituras acerca do pensamento de Michel Foucault sobre a prática do *cuidado de si*, posteriormente atreladas às concepções de Jacques Rancière sobre a *partilha do sensível*, às observações diretas das atividades, às entrevistas com cada estudante e ao contato com os filmes produzidos que também nos foi possível

desenvolver nosso modelo analítico. Isso significa dizer que ele foi construído ao longo de toda pesquisa, e que, das hipóteses e variáveis apresentadas inicialmente, algumas foram retiradas e outras adicionadas de acordo com as necessidades que surgiam.

Tanto as categorias conceituais iniciais quanto as finais se fizeram presentes na pesquisa através de um modelo analítico (hipotético-indutivo), o qual tomamos como base para refletir sobre as tensões dessa prática de *autoformação* e *resistência* por meio de produções cinematográficas escolares. Por esse ângulo, as categorias exploradas partilham de três dimensões: (1) a dimensão ética, na qual o sujeito age sobre si; (2) a estética, que fala sobre a produção de uma obra de arte enquanto fundamento de transformação de si e das formas de *visibilidade* do mundo, que são construídas junto ao outro que está presente; e (3) a dimensão política, enquanto exercício de *resistência* produzido constantemente nesses espaços de disputa subjetivos e sensíveis.

Assim, o modelo analítico foi constituído por três fases: em um primeiro momento, o objetivo foi a verificação empírica, ou seja, a análise da medida que as informações coletadas, as observações e as entrevistas realizadas apontam para os limites das hipóteses levantadas. Já num segundo momento, foi preciso realizar a interpretação desse apanhado de informações. A forma de análise seguiu o modelo do esquema analítico, que apontou para a eleição de alguns temas, e, posteriormente, para a elaboração de sínteses geradas pelas respostas recebidas nas entrevistas, nas informações colhidas do diário de campo e das análises dos filmes. Foi após essas fases e interpretações que conseguimos indicar algumas conclusões.

Então foi preciso, primeiro, elencar alguns dos temas (indicadores) que estão alocados nas categorias teóricas, confrontá-los aos temas (indicadores) emergidos do campo, que por sua vez deram fundamento para as categorias analíticas; depois, descrever cada resposta em relação a cada tema e gerar uma síntese individual; para isso, foi preciso também gerar as sínteses das respostas de cada pessoa sobre cada tema (indicador). A ideia, fomentada a partir desse esquema analítico, foi a de cruzar as informações subjetivamente apontadas para obter tanto as convergências quanto as divergências acerca de cada tema analisado. Cada tema aí apresenta uma variável, uma resposta sobre ele.

2.4 APARATO INSTRUMENTAL PARA COLETA DE DADOS

Delimitar um modelo investigativo e analítico requer não apenas apontar quais os fundamentos epistemológicos e, a partir destes, as abordagens que seguiremos. Além disso, é

necessário trazermos as justificativas da escolha de técnicas de coleta de dados e seus modos de uso. Em nosso caso, a construção de instrumentos de coleta está diretamente ligada às questões que surgem da conexão entre aquilo que há nas diretrizes e materiais pedagógicos, nas problematizações que o próprio campo apresenta, nas reflexões proferidas pelos sujeitos sobre suas práticas e sobre os efeitos delas gerados. Quer dizer, “a escolha, a elaboração e a organização dos processos de trabalho variam com cada investigação específica” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 18). Da mesma maneira, nos colocamos abertos e tentamos nos fazer atentos às questões que emergiram das leituras acerca das temáticas, bem como às que se apresentaram a partir das observações das atividades dentro e fora da escola.

Neste sentido, e levando em consideração os apontamentos elaborados por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt no *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2005), um dos instrumentos utilizados foram as *entrevistas exploratórias*. Tais entrevistas têm por função investigar as características de um fenômeno, de um acontecimento dentro de um tempo e espaço. Não se trata, assim, só de validar hipóteses, mas de buscar novas maneiras de pensar e diferentes concepções sobre o problema esboçado. Assim, para poder investigar como uma produção audiovisual influencia na vida de seus jovens criadores, nada melhor do que questioná-los de forma direta, aberta e direcionada para que possam refletir sobre suas experiências audiovisuais, e para que seus discursos possam demonstrar um pouco das imagens que constroem sobre si próprios e sobre o mundo.

Montamos um questionário para as entrevistas exploratórias com 22 perguntas. Nem todas as perguntas foram analisadas por acabarem apresentando outros direcionamentos para a pesquisa, sendo deslocadas para análises futuras. Cada questionário estava dividido em três dimensões. A primeira, que estamos chamando de *dimensão imagética*, é aquela através da qual colhemos as informações sobre as concepções estéticas e políticas da produção audiovisual. Dentro dessa dimensão tentamos compreender como foi iniciada e como estava sendo mantida a relação desses alunos e alunas com o cinema, quais foram os aspectos estéticos que levaram em consideração na produção de suas obras, quais os limites para tomarem suas obras enquanto cinema, como essas produções poderiam afetar a vida de outras pessoas e o mundo ao redor, e quais tinham sido os objetivos de suas produções. Esses questionamentos foram analisados a partir das proposições rancierianas em torno da *partilha do sensível* e das ordens que incidem sobre ela.

A segunda é a *dimensão subjetiva*, através da qual, alinhados ao pensamento, interpretações e desdobramentos de Foucault, buscamos compreender os limites de como os alunos e as alunas realizam a construção de suas subjetividades através dos condicionamentos sociais existentes. Essa dimensão estava fundamentalmente pautada na tentativa de compreender a partir de quais percepções os discentes construíram discursos sobre si próprios, a partir de quais princípios enxergam a si e seus colegas. Pensamos nisso tentando analisar se e em que medida as transformações acontecem na vida dessas pessoas. Os apontamentos da abordagem de Jorge Larrosa sobre as tecnologias do eu se fazem presentes, visto que é aí que lidamos como o ver-se, o ler-se, o julgar-se e o agir (no caso, o filmar-se) podem apontar aspectos interessantes sobre essas pessoas.

A terceira é a *dimensão escolar*. Esta dimensão é aquela em que estão imbricadas as diretrizes governamentais e escolares, as disputas em torno de como e em que sentido um sistema educacional vai ser pautado, quais os objetivos de formação que esses jovens recebem e como eles vão encarar toda essa influência. O Ensino Médio passa por uma reforma muito profunda, em que incidem disputas muito sutis, perspectivas de vida e políticas estão em disputa por objetivos a serem alcançados, daí a necessidade de modificarmos as formas de *visibilidade* dessas configurações e indagarmos aos alunos e alunas acerca de como lidam com esses mecanismos. Sabendo disso, tentamos captar qual seria o possível papel do cinema na escola, como os discentes avaliam a estrutura instrumental oferecida pela escola, em que essa formação audiovisual poderia contribuir no ambiente escolar, como estaria a recepção dessa prática dentro do CAp e como as suas famílias observam esse tipo de prática educacional.

A partir de cada uma dessas dimensões, determinadas categorias teórico-analíticas foram levantadas e problematizadas. Por exemplo, a partir da *dimensão subjetiva*, e da hipótese de que presença do outro na prática cinematográfica escolar seja um fator fundamental para os exercícios éticos e políticos, categorias como as de *amizade* e de *competência* surgem como critérios utilizados desde a formação dos grupos, passando pelas reflexões nas entrevistas e chegando até os efeitos e luzes de cada plano e cena filmados. Olhando para os objetivos das práticas e nossas hipóteses a partir da *amizade*, as falas caminharam em direção a um trabalho no qual a proximidade entre as pessoas, a leveza nas filmagens e a preocupação em escutar as outras pessoas se fizeram características presentes; por outro lado, olhando a partir das *competências*, evitar pessoas inúteis que atrapalhem no

processo produtivo, e juntar pessoas com aptidões e recursos úteis foram algumas das formas escolhidas para se alcançar determinados *objetivos*. É preciso reafirmar que, aqui, as práticas e as falas não são compreendidas como elementos únicos e imutáveis, há misturas, disputas e diferenças dentro e em cada uma delas. Sendo assim, foi necessário buscar diretrizes que pudessem nos ajudar na compreensão de como categorias como a *amizade* e a *concorrência* se tornam tão significativas na vida escolar.

As entrevistas, de forma geral, aconteceram de forma tranquila. Como mencionamos na *Introdução* deste texto, 11 pessoas foram entrevistadas, 8 meninas e 3 meninos, e apenas duas alunas eram negras. As pessoas da turma do 3º ano B foram convidadas a participar das entrevistas ao final de cada aula que acompanhávamos, quando pedíamos permissão aos docentes responsáveis e fazíamos o convite. Já as pessoas da turma do 3º ano A, turma que acabamos não acompanhando em todas as aulas, foram convidadas em momentos específicos, nos quais tínhamos que interromper algumas aulas, pedir permissão aos docentes e fazer o convite. Em ambas as turmas, as pessoas além de aceitarem o convite, assinaram o Termo de Consentimento¹² no qual estavam explícitos os objetivos da pesquisa, a necessidade da entrevista ser registrada em áudio para futuras transcrições e análises, o comprometimento da pesquisa em garantir o anonimato das pessoas e o compromisso de que tudo foi planejado para reduzir possíveis riscos na participação e garantir a desistência a qualquer momento. Discentes maiores de dezoito anos assinaram os próprios termos e quem era menor de idade solicitou a assinatura dos responsáveis. Ademais, para garantir o anonimato das pessoas entrevistadas e podermos trazer suas falas para o texto, adotamos um sistema alfabético para nomeá-las, assim teremos, por exemplo, a Aluna A e o Aluno F.

As entrevistas ocorreram todas dentro dos espaços do Colégio de Aplicação, algumas durante o período das aulas, com a devida permissão docente e anuência discente, e outras foram realizadas no contraturno. Nas primeiras era difícil encontrar lugares para entrevistar durante o período regular de aulas, pois, sendo o CAp um colégio de educação integral, praticamente todas as salas encontravam-se ocupadas durante todo o tempo. Com a ajuda dos alunos e das alunas conseguíamos encontrar salas vazias, e com o apoio dos professores pudemos utilizar o laboratório de informática, a sala de aula de francês e a sala de ginástica. Já as entrevistas após o período diurno ocorreram nas salas de aula e em duas tivemos que nos

12 Ambos os termos de consentimento constam nos Apêndices ao final do texto.

deslocarmos para os espaços de convivência do Colégio, pois os trabalhadores de limpeza da escola tinham que preparar os ambientes para o dia seguinte.

Cada som, cada cor, cada deslocamento de espaço, cada jeito de *olhar* e de *sermos* vistos dentro do CAP teve um peso em nossas análises. Desde aqueles que nos recebiam com afabilidade e interesse em saber quem éramos e o que estávamos fazendo ali, até aqueles afetos que nos coagiam a seguir as normas, ocupar os lugares corretos e a seguir os padrões de identificação de um corpo estranho dentro da escola e não são poucos esses corpos estranhos que transitam. Durante as entrevistas e, principalmente, enquanto acompanhávamos as aulas, as salas sempre estavam cheias de estagiários, estagiárias de diferentes matérias, e discentes de vários cursos da UFPE e de outras universidades que tomavam notas e mais notas sobre as aulas para construir seus relatórios. O mundo do Colégio de Aplicação é atravessado por dezenas de pessoas e discursos diariamente, neste sentido, temos em mente o quão pequenas, mas intensas, são nossas problematizações em torno deste espaço.

Sabendo disso, o rumo das observações das aulas de português, de teoria de cinema e dos dias de gravação também tinham suas razões de acontecer. As observações são um conjunto de operações que articulam tanto o modelo de análise quanto as mais variadas informações presentes no campo investigado, são relações intermediárias entre os conceitos teóricos e analíticos, e as propriedades singulares que cada momento pode oferecer. Quivy e Campenhoudt (2005) defendem a necessidade de responder a três questões para aplicar essa técnica de pesquisa: o quê se observar? Em quem? E como?

Sobre a primeira pergunta, os autores nos afirmam que a construção de indicadores para testar uma hipótese, em termos de uma pesquisa social, requer bastante atenção devido ao alto grau de dificuldade e variabilidade dos campos, isto é, à capacidade que estes possuem de apresentar diferentes características em termos de indicadores e variáveis controláveis. Daí que nossa escolha foi partir dos conceitos de *autoformação* e de *resistência* para tentar perceber os limites do *cuidado* dentro das práticas. Antes mesmo de delimitar algum tipo de prática ou técnica específica presente no cinema como centrais, imaginamos que aquilo que poderia ligar as técnicas estéticas e as técnicas de cuidado seria, precisamente, suas possibilidades de agir, quer dizer, de resistir.

Tendo isso em vista, “quem observar” se torna a definição dos espaços sociais, que, em nosso caso (após várias tentativas, alinhando às condições financeiras e de tempo para a pesquisa), foi o BioQuimiCurta. Além disso, a escolha em tomar as práticas cinematográficas

escolares não se faz apenas por uma decisão investigativa. Foi, antes de tudo, uma tentativa de modificar formas de *visibilidade* ao lado de pessoas e obras de arte. Em relação à terceira pergunta, o “como observar”, ou “quais instrumentos utilizar para observar”, optamos tanto pela observação direta como pela indireta (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). Isto é, a primeira é aquela em que a pessoa que investiga colhe informações de longe, apenas observando o que se passa, e a segunda é aquela em que as informações são colhidas diretamente com as pessoas observadas, através de certos instrumentos, como o nosso questionário. Entretanto, na observação direta também há instrumentos para a coleta dos dados, e em nosso caso utilizamos o registro dos acontecimentos em um diário de campo.

Esse diário de campo não foi apenas um local ou material onde pudemos escrever nossas anotações. Como dissemos, os espaços nos quais nos fizemos presentes apresentaram as mais variadas categorias e características de investigação durante os quatro anos dessa pesquisa. Mas não foi só isso. Foi por meio desse diário de campo que pudemos registrar sensações, como as de frio com as baixas temperaturas dos aparelhos de ar condicionado das salas do Núcleo Integrado de Atividades de Ensino (NIATE) CCSA – CFCH, onde acompanhamos as aulas de português e teoria de cinema. Foi nesse diário de campo que pudemos registrar cada fala, cada silêncio, cada gesto dos alunos, das alunas, dos professores, das professoras e dos funcionários do CAp.

Utilizamos nosso diário da mesma forma para relatar, memorizar e problematizar as sensações de angústia e de violência que surgiram em termos das representações sociais, as quais nos foram atribuídas em certos momentos da pesquisa. Violências pautadas em esquemas de pensamento e discursos que tomam por base a construção de relações de hierarquia e de sujeição: como aquela em que durante o desenrolar das discussões sobre o roteiro do filme de um dos grupos nos imputaram a figurar como um terrorista na trama policialesca; ou ainda aquelas violências que experienciamos ao longo de todo o curso de doutorado e que se utilizaram de diferentes dispositivos sociais para tolher nossas possibilidades de pesquisa e existência. Escrever esse relatório de tese durante a pandemia da Covid-19 não foi um exercício fácil. Mas ter atravessado e vivenciado cada tentativa de governo advinda de sujeitos e dispositivos de controle durante a pesquisa, só nos mostrou o quanto a lógica racionalista, através de suas diferentes práticas estão tão incrustadas no ambiente acadêmico.

Foi nesse mesmo diário que pudemos fazer também nossos apontamentos sobre as observações que realizamos nas escolas Cândido Duarte e Olinto Victor. Foi nele que pudemos registrar as respostas das alunas do Cândido a respeito do porquê o seu grupo ter escolhido homenagear a vereadora Marielle Franco no curta que elas produziram. As alunas falavam sobre a força e a inspiração que a vereadora trazia para elas, de como era importante perceber naquela mulher uma inspiração, e como através dela podiam se afirmar alunas negras e de periferia. Foi nesse diário também que pudemos registrar, em determinado momento de visita ao Olinto, a resposta de uma turma quando o professor questionou se havia alguém ali que nunca tinha ido a uma sala de cinema: algumas mãos se estenderam para o alto.

Voltando ao CAp, foi no diário de campo que pudemos anotar o que se passava nos momentos de gravação e como tudo aquilo poderia estar relacionado com os acontecimentos dentro de sala de aula. Foi ali que pudemos presenciar as disputas em torno das aparições de pés, de cabelos e de quais gritos deveriam ser captados. Foi nesse instrumento de pesquisa que também pudemos registrar as conversas informais que tínhamos com as alunas e os alunos, em que nos contavam das discussões, das brigas e dos acontecimentos dos outros dias de gravação. Exemplo disso é o que me narrou uma aluna do grupo *Bee 99* sobre o episódio do final de semana em que o grupo tinha se programado para gravar uma cena em frente a uma delegacia de polícia, pois tinha recebido uma dica de que naquele período da semana seria mais fácil gravar ali, devido ao pouco movimento no local. Contudo, durante a gravação, apareceram dois policiais e disseram que eles precisavam de um ofício para captar aquelas imagens. O grupo estava acompanhado por alguns pais, dentre os quais havia um policial civil, que foi conversar com os policiais que estavam de plantão na delegacia e conseguiu que todos fossem liberados sem grandes problemas.

Outra maneira que utilizamos para colher e analisar dados sobre essas práticas estava nas investigações acerca dos documentos (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005) tanto do CAp, como do próprio Ministério da Educação (MEC). Dos documentos colhidos e analisados do colégio estão o Projeto Pedagógico, a Programação Geral do BioQuimiCurta para o ano de 2019, os planos de aula e materiais produzidos pela Professora de Português sobre escrita de roteiros, os manuais de produção, cenários, planos, roteiros e som produzidos pela equipe do projeto e os seis roteiros produzido pelos grupos. Em relação aos documentos

governamentais, focamos, sobretudo, no texto da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, e sobre o *site* que contém as diretrizes para o Novo Ensino Médio¹³.

Os esforços desempenhados em torno desses documentos estavam em compreender, em um primeiro momento, como os discursos e os objetivos da presença do cinema na escola vão sendo traçados ao longo do tempo e, conseqüentemente, como as próprias práticas executadas dentro das escolas lidam com esses textos e normatizações, condicionamentos e subjetividades pretendidas. Acreditamos que esses bancos de dados institucionais são fundamentais nas investigações sobre o mundo escolar não apenas por darem vazão aos sentidos de verdade por onde caminham as práticas educacionais, mas, também, por tentar imaginar neles as brechas através das quais os exercícios de resistência podem acontecer, afinal, se sujeitos conseguem realizar essas resistências, elas acontecem dentre os espaços abertos nas convenções.

Por fim, outra série de documentos foi analisada, e que, aqui, se tornam mais do que discursos ou narrativas, são aquilo que foi produzido através desse emaranhado de técnicas, discursos, procedimentos, disputas, cores, sons, gestos e instrumentos: os filmes. Entretanto, como veremos, nosso esforço estará em transformar as formas de visibilidade sobre essas realidades imagéticas e partilhar com elas elementos de uma dimensão política da vida.

13 Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em 21 de jan. de 2021.

3 A CAIXA DE FERRAMENTAS FOUCAULTIANA

Neste capítulo, construiremos o caminho através do qual imergimos na perspectiva teórica instrumental da *ética do cuidado de si* apresentada por Foucault, através dos seus apontamentos no curso *A hermenêutica do sujeito* (2010a), proferido no *Collège de France* em 1982, junto com algumas indicações de seu outro curso, *O governo de si e dos outros* (2010b), e também através de algumas de suas observações presentes em seus dois últimos livros, *O uso dos Prazeres* (2017) e *O cuidado de Si* (2014). Ademais, será imprescindível trazer e problematizar os aspectos que aparecem em seus *ditos e escritos* (SOUZA, 2000), pois acreditamos que eles esboçam certas percepções indispensáveis para nossos propósitos. O foco aqui é discorrer sobre aquilo que vamos tentar sustentar acerca da prática da *autoformação* enquanto processo de reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, a partir dos conhecimentos e normas existentes, como no que se refere à prática de *resistência*, efetivada por meio dos exercícios que se fazem em direções opostas ao que afeta e tenta se impor enquanto maneira de experienciar os processos subjetivos.

Este capítulo está dividido em duas partes. No primeiro tópico da primeira, apresentamos a ideia de que o *cuidado de si* constitui-se como uma prática onde o sujeito é encarado como operador do que vive e não apenas como mero repositório das coerções sociais. Nossa preocupação está nas *práticas de liberdade* e em confrontar os pressupostos estabelecidos por um método representacional de operar analiticamente no mundo. O segundo tópico da primeira parte aponta como as estratégias de governo, através dos condicionamentos de conhecimento e de normas de um presente, passam a ser encaradas através de um movimento *crítico*, sobre o próprio presente em que se vive e sobre a própria formação — é o que se chama de *ontologia do presente*. O terceiro e último ponto desta parte fala sobre como seria possível encararmos essas práticas enquanto uma *estética da existência*, ao mesmo tempo que discute em que condições e por quais meios poderíamos construir nossa vida enquanto uma obra de arte.

A segunda parte do capítulo trata sobre o *cuidado de si* e seus imperativos: o *eu* do *cuidado*, o *modo como* esse *cuidado* acontece, e os *objetivos* dessas práticas. Além destes, defendemos, enquanto hipótese, a importância da *presença do outro* nas práticas de *cuidado*. Foucault busca compreender, a partir de uma história da sexualidade, como os indivíduos se tornam sujeitos. Aplicamo-nos em estudar as análises foucaultianas centradas no período

grego socrático-platônico e naquele que corta o período helenístico da sociedade romana. No primeiro tópico dessa parte falamos sobre as diferenças entre a *epimeléia heautoû* e o *gnôthi seautoû*, a relação que há entre o *cuidado* e o *conhecimento* que se tem de si mesmo. O segundo fala sobre a presença do outro enquanto elemento fundamental na prática, seja enquanto mestre ou enquanto uma pessoa qualquer no mundo. O terceiro ponto trata das técnicas através das quais o cuidado é exercido, de como certos exercícios devem ser repetidos para que possam tornar-se modos de vida.

3.1 PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO FOUCAULTIANO

Gostaríamos de trazer o pensamento foucaultiano para a pesquisa, a fim de construir um suporte instrumental-teórico, pois consideramos que seus apontamentos problematizam alguns pressupostos que são caros para a Sociologia, principalmente, se esta está preocupada em compreender não só o funcionamento da vida social a partir dos condicionamentos existentes, mas por também oferecer modos analíticos potentes em relação às estratégias de *resistência* que são utilizadas pelos sujeitos no interior das relações de poder. As problematizações acerca da relação entre sujeito e verdade que Michel Foucault desenvolveu durante sua vida, sobretudo aquelas produzidas em seus últimos anos, são aqui as bases através das quais buscamos compreender e interferir no mundo.

Foucault (2010a; 2010b; 2011) defende a hipótese de que durante grande parte da história do mundo ocidental não se buscou compreender as formas através das quais o sujeito pensava e agia sobre si mesmo, mas, sim, que haveriam sido delineadas formas de conhecimento que apenas pensavam os indivíduos, e que estes as utilizariam como réguas em seus modos de ser e agir. Destarte, essa forma de investigação nos incita, então, a estudar as reflexividades e as práticas dos sujeitos sobre si mesmos, ao mesmo tempo que refletem e agem no mundo ao longo do tempo junto às outras pessoas.

Quando Foucault é levado a se pensar como sujeito, ele nos faz sentir um pouco como tal empreendimento se apresenta: “não me pergunte quem eu sou, não peça para permanecer o mesmo. [...] deixe para os nossos burocratas e a nossa polícia ver se os nossos papéis estão em ordem, [...] ao menos nos livre de sua moralidade quando escrevemos” (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. XIV). Em outras palavras, pensar e investigar como os sujeitos concebem a si mesmos requer que “[...] estejamos dispostos a

questionar a ordem social firmemente estabelecida, a abrir mão de todas as verdades petrificadas, agarrando-nos ao mesmo tempo a um frágil compromisso com a liberdade” (OKSALA, 2011, p. 7).

Essa forma de pensar de Michel Foucault se contrapõe a dois métodos de análise. Por um lado, às limitações de um modo de ser universal que estabelece uma única maneira de ser, e à formulação na qual o sujeito é essencialmente o único produtor dos sentidos presentes dentro das suas práticas cotidianas — posto que, quer esses sentidos estejam ou não implícitos, eles precisariam ser desvelados se se buscasse a verdade. Essas universalizações falam de apostas em grandes generalizações, são as formulações que esboçam inumeráveis fatos elencados e hierarquizados que permeiam e prescrevem padrões de comportamento estabelecidos enquanto pressupostos de verdade (FISCHER, 2015).

Por outro lado, Foucault quer se distanciar das análises representativas, quer seja daquelas através das quais se investiga o desempenho das funções a serem exercidas pelos sujeitos ou pelos temas tratados, ou daquelas análises que tomam como padrão de representação os valores de um sistema de conhecimento, de seus conteúdos ou de suas normas, que também seriam estabelecidos enquanto únicos elementos representantes da verdade (FOUCAULT, 2010b).

Há uma linha pontilhada cheia de brechas através das quais Foucault opera seus deslocamentos e permanências, contando as histórias das formas de pensamento, a partir de três quadros: aquele que narra as formas de saberes possíveis; o que exhibe o funcionamento de determinadas matrizes normativas de comportamento; e um último em que vemos emergir as diferentes possibilidades de existir. Foucault constrói ângulos alternados para tratar de problematizações de pensamento e dar vazão às investigações sobre experiências. Assim, o que percebemos no primeiro momento da obra, aparece cortando seu segundo eixo, e ambos desembocando em corpos presentes nos últimos momentos.

O primeiro eixo que direciona as pesquisas de Foucault é aquele no qual ele vai estudar a formação dos saberes, tratando da história natural, da gramática geral e da economia. Foi através dessas análises das normas presentes nos jogos de verdade entre discursos que ele pôde perceber como as experiências afloravam enquanto representações, falsas ou verdadeiras, de um determinado modo de produzir conhecimento. Isto é, não era através da evolução cumulativa de verdades, mas das disputas que se perpetuaram durante os tempos.

No segundo eixo de suas pesquisas estão os elementos normativos que instituem comportamentos. Não são apenas pesquisas sobre instituições de poder, de uma ciência do poder; são análises que falam sobre as técnicas através das quais os exercícios de poder acontecem e como estes delimitam as possibilidades das experiências dos indivíduos (FOUCAULT, 2010b).

Por sua vez, o terceiro eixo se faz no deslocamento pela *resistência*. São observadas as possibilidades do indivíduo se fazer sujeito ao mesmo tempo em que permanecem os mecanismos que tentam produzir sobre seu corpo as condições normativas de uma sujeição. Essa abordagem é composta por técnicas que podem se colocar como formas de governo de condutas, do sujeito sobre si ou sobre o outro, e como práticas de cuidado consigo mesmo e com os outros (FOUCAULT, 2010b). Para Sandra Coelho de Souza (2000) essa última tessitura política e ética do argumento foucaultiano e esse espaço vazio entre normas e possibilidades apontam para instabilidades e inadequações aos discursos que sugerem as identidades políticas como formas de luta. São as recusas de preencher a si próprio com algo que possa dar fundamento aos dispositivos normativos.

Um dos exemplos analíticos dessa perturbação epistêmica está no texto *Por Uma Moral do Desconforto* de Foucault, a partir do qual Souza (2000) explica como o autor constrói uma crítica a respeito do “abrigo cômodo” em que se instala o pensamento ocidental. A vinculação às identidades políticas não mais obteria o privilégio na construção de conhecimento. No *Discurso do Método* (2007) “[...] Descartes pretende ter atingido o grau zero de todo conhecimento para não se deixar levar pelo pressuposto de uma aquisição qualquer na busca da verdade. Constituir uma verdade como se constrói uma pousada, tal é a imagem que suporta o peso de seu projeto” (SOUZA, 2000, p. 26-27). O que vemos aparecer são indicações morais a partir das quais seria possível formular e pensar politicamente, são os usos das bases racionais de uma liberdade historicamente garantida.

As tentativas desse modo de pensar cartesiano de delimitar a forma de ser de uma individualidade universal, postas em prática através de um sistema hierárquico, sustentam aquilo que quer garantir a composição do “verdadeiro ser humano”, aquele que se faz existente através do exercício da dúvida e da razão, do falso e do verdadeiro, e que apresenta os frágeis pressupostos da acomodação, subsidiando os dispositivos de sujeição. São as garantias imobilizantes e oniscientes de uma forma de pensar. Mas o contrário da dúvida não

será mais a razão, nem a desrazão, será “[...] o desvario de quem se perde de si mesmo sem nenhuma máxima que lhe sirva de apoio” (SOUZA, 2000, p. 31).

O deslocamento que essa outra forma de pensar e agir, defendida por Foucault, vai tomar como base o *acontecimento*, e não mais os grandes acontecimentos, as grandes mudanças históricas que afetam os rumos do mundo ocidental. As pessoas estão presentes em tempos e espaços específicos que as afetam, estão em presença de outras pessoas que as afetam. E esse afetar, esse *acontecimento* que é sentido e que nos compõem, é a partir dele que nos constituímos enquanto sujeitos. Como veremos mais à frente, esta é uma forma de questionar não apenas o que nos acontece no *agora*, mas de questionar o próprio *agora*, o tempo presente.

Nessa direção, produzirmo-nos, ao mesmo tempo em que produzimos o mundo que nos cerca, pode se tornar um ato de afastamento de si tanto em termos daquilo que tomamos por evidência e certeza do que somos, quanto ao que nos é imposto enquanto verdade. Sandra de Souza (2000) vai falar que é a partir dessa elaboração que podemos enxergar o desmoronamento do *cogito* cartesiano. É com essa perturbação de si e do tempo presente que se poderia ir além dessa forma de saber que garante unicamente o conhecer, o conhecimento enquanto meio de existência, e a progressão de saberes acumuláveis e justapostos.

As experiências que se fazem a partir dos acontecimentos existem enquanto práticas constantes, um exercício através do qual se pode garantir também uma transformação constante de si mesmo. Trata-se de um exercício de *resistência* de caráter inédito, enquanto experiência, por não sabermos onde podemos chegar com ele enquanto sujeitos. O desconforto sai de seu estado de latência, e se converte em *ethos* através do qual “o indivíduo pode então tomar para si mesmo a inquietação de sua própria singularidade, radicalizada por esta tomada de consciência de viver no domínio da sorte” (SOUZA, 2000, p. 39).

Esse trabalho de *resistência*, concomitante aos acontecimentos, é algo complicado. Não se faz como negação, muito menos como afirmação das imposições normativas. Poderíamos falar de uma divergência. Ao voltarmos aqui aos dois primeiros eixos da investigação foucaultiana, compreendemos que as experiências que surgem do crime e da loucura, quando objetivadas, por exemplo, podem ser caracterizadas como não adequadas, mas não se trata meramente da não-adequação, não são formas de vidas não-existenciais.

É o fazer da *problematização* sobre essa forma de conhecimento que institui objetividades em termos de vida, que passa a ser o elemento constitutivo das experiências.

Para Foucault, então, investigar como foi possível estabelecer um dispositivo de sexualidade, tem a ver com compreender como surgiram experiências produzidas cotidianamente por sujeitos que divergiam, quer dizer, que tomavam como forma de viver práticas sexuais que, indo além das formulações normativas, constituíam-se ao seu próprio modo; “trata-se para ele de procurar conceitualizar a formação dos saberes que se referem à experiência da sexualidade, e de apreender os sistemas de poder que aparecem quando elas são postas em prática” (SOUZA, 2000, p. 49).

Foucault (2017) nos diz que seu interesse ao investigar essas experiências da sexualidade não se destinava a acompanhar os comportamentos ou as representações possíveis que delas pudessem ser apreendidas. Não era para construir uma “[...] história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão” (FOUCAULT, 2017, p. 7). Menos ainda para compactuar com conhecimentos que negassem ou afirmassem tais experiências.

Especificamente, tal concepção de sexualidade estará atrelada sempre ao exercício efetuado a partir de sua relação com os *acontecimentos*. Por outro lado, são também os conhecimentos específicos, determinadas regras, diferentes instituições e exercícios postos em prática pelos sujeitos que garantem a formação de suas experiências. Em outras palavras, Foucault vai se perguntar como a sexualidade, enquanto exercício de subjetivação, poderia estar vinculada às preocupações morais que as circundam. Sobre esse fato ele nos aponta, “[...] ocorre frequentemente que a preocupação moral seja forte, lá onde precisamente não há obrigação nem proibição” (FOUCAULT, 2017, p. 16-17). Essa problematização é aquela que quer olhar para as práticas de liberdade como maneiras de estilização da vida. Antes de entrarmos nessas preocupações estéticas existenciais, façamos mais alguns retornos e deslocamentos.

3.1.1 A crítica foucaultiana e a ontologia do presente através de Kant

Em 1983, Foucault (2010b) inicia o seu curso no *Collège de France* tecendo mais um deslocamento em relação a um modo de pensar, mas mantendo-se um pouco mais próximo deste do que no caso do modo cartesiano. Tomando como problemática central as formas de *governo de si e dos outros*, os mecanismos e técnicas que são utilizadas em uma arte de governar específica, Foucault quer refletir o seu tempo, quer flexionar as maneiras como o

pensamento se faz presente no presente. Para isso ele lança uma pergunta às pessoas ouvintes, que considera fundamental e que vem se desdobrando durante vários anos: *O que é a crítica*.

A *crítica* para Foucault (1990) se apresenta como um movimento contínuo, que durante muito tempo foi encarada através de uma unidade e essencialmente comprometida em exercer uma função, a de apontar uma verdade e, conseqüentemente, aquilo que pode ser considerado certo ou errado. Deste modo, essa operação, efetuada através do conhecimento, estabelece por si própria sua dupla vinculação: como governar e como ser governado. Só que Foucault quer inverter essa relação, esse uso da *crítica*. Em vez de ficar apenas centrado naquilo que ata um sujeito a outro por um processo de sujeição, Foucault vai falar de um movimento crítico que possibilita ao sujeito *problematizar* as condições e discursos que estão presentes nas relações de poder, “[...] a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade” (FOUCAULT, 1990, p.5).

A *crítica*, então, não se faria mais pelo estabelecimento do verdadeiro ou do falso, real ou ilusório. Foucault (1990) quer saber como se estabelecem as relações de governo decorrentes das diretrizes normativas e da produção de conhecimento de uma determinada sociedade. O esforço está em não operar mais através das divisões hierarquizantes promovidas pelo conhecimento, embora Foucault saiba que existem outras formas de pensamento que não trabalham a partir dessas classificações e que se debruçam em um exercício crítico sobre o presente, mais especificamente, que não se interrogam apenas a partir do conhecimento, mas das experiências que são possíveis no presente, ou melhor, uma *crítica* efetuada a respeito de uma *ontologia do presente*.

Em vista disso, Foucault traz, a partir de sua pergunta sobre a *crítica*, uma outra pergunta, assim como a resposta à pergunta respondida quase dois séculos antes por Kant (1985): *O que é o esclarecimento?* Dentre as motivações de Foucault para tratar da reflexão kantiana está o fato de que, a partir dela, foi possível ao próprio pensamento indagar-se sobre o presente, sobre o que acontece e afeta o *agora*. Isto é, “o que acontece agora? O que é esse ‘agora’ dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo?” (FOUCAULT, 2010b, p.12).

Essa preocupação de Foucault está atrelada a três condições: (1) à indicação de um elemento singular que se busca conhecer; (2) à demonstração de como esse elemento é parte de um processo reflexivo e um tempo determinado no qual está inserido; e (3), por fim, em

fazer aparecer os modos e as condições de quem pensa sobre esse elemento e como essa pessoa está inserida no mesmo tempo presente e sistema de pensamento que ele. É a localização de um período específico, de uma posição dentro deste, e das formas de conhecimento existentes que estão em jogo. No limite kantiano, a *crítica* trataria do *esclarecimento*.

Em seu texto de 1784, Kant (1985) define o *esclarecimento* como um estado atual no qual se encontra a humanidade, um modo de ser caracterizado por três aspectos: o primeiro fala de sua menoridade, a qual é mantida através de uma incapacidade em se responsabilizar por seu próprio destino, e assim vinculada diretamente a um governo que é exercido por outro. Para Foucault (1990), Kant demonstra que há uma relação de poder específica na modernidade, a qual fundamenta e desloca toda a produção de conhecimento. Nesse sentido, o *esclarecimento*, enquanto um exercício de produção contínua da crítica, torna-se um processo de *saída*, de *saída* da condição de menoridade. Há algumas implicações nesse movimento de saída, vejamos.

O termo *saída*, apresentado por Kant (1985) e discutido por Foucault (1990), não significa meramente a passagem de um estado para outro, não é uma mera transição. Indicaria mais um movimento no presente em que o futuro não seja pré-determinado coercitivamente: seria um descolar-se do presente enquanto vive-se nele. A segunda implicação é justamente a *saída* do ser humano de seu estado de menoridade a partir de sua própria atitude, é o *sapere aude!* (“ouse saber!”), o imperativo categórico moral kantiano que estabelece que cada pessoa deve tomar conta de sua própria vida.

Kant nos diz que o “esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 100). É preciso ter coragem para sair dessa menoridade, pela qual se criou um amor. Ademais, “preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso [...]” (KANT, 1985, p. 102).

Podemos perceber que essa menoridade não é algo como uma espécie da condição natural de uma infância colonizada por um pensamento adulto, uma condição natural de incapacidade. Por outro lado, essa menoridade também não se exerce por uma condição de incapacidade legal, aquela, por exemplo, estabelecida pela legalidade e ilegalidade em

assumir as consequências dos próprios atos quando se tem dezoito anos ou mais, ou mesmo por uma privação voluntária sobre si mesmo. O que está em jogo aqui é a própria maneira como o sujeito, fazendo uso de sua consciência moral, vive ou deixa de viver sua vida como lhe apetece (FOUCAULT, 2010b).

A menoridade, da qual o *esclarecimento* propicia a *saída*, é estabelecida pelos usos que fazemos de nossas capacidades reflexivas e como esta *saída* poderia estar ligada ou não ao governo do e pelo outro. Isto implica em dizer que os dois elementos apresentados por Kant (1985), a preguiça e a covardia, seriam as causas possíveis dessa menoridade. Kant fala, igualmente, de uma posição cômoda em ser “menor”. A preguiça e a covardia se fazem através de uma não tomada de decisão do sujeito sobre si, sobre sua própria vida, e contra essa inércia, o *esclarecimento* passa a agir em prol do governo que se exerce sobre si mesmo e sobre o outro. Entretanto, esse governo que poderá ser exercido sobre o outro não garante que este saia de seu estado de menoridade. Seria uma autoridade instalada sobre o sujeito no qual não há chão para uma liberdade racional a ser exercida. Kant não enxerga cabimento na abdicação do sujeito acerca de sua própria capacidade de abrir mão do *esclarecimento* que lhe é ofertado.

É devido a essa referência moral impositiva de Kant que Foucault vai traçar seu deslocamento em relação ao *esclarecimento*. Foucault nos convida a experienciar a modernidade muito mais como uma atitude do que como um período histórico: como um *ethos*, um modo de existência na atualidade e que se faz pela escolha do sujeito, “[...] enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2000, p. 341-342).

Foucault (2000) fala que essa atividade *crítica*, que se exerce ao mesmo tempo sobre o presente e sobre si mesmo, não responderia diretamente a uma regra, e não se faria exclusivamente contra ou a favor do *esclarecimento*. Quando nos referirmos às constituições que desenvolvemos sobre nós mesmos, seria preciso tomar o *esclarecimento* como referência analítica até determinada medida. Por outro lado, não seria de todo fácil colocar em prática tais análises sobre o *esclarecimento*, pois, este, enquanto *acontecimento*, dá corpo a um conjunto complexo de ligações sociais.

É o exercício que Foucault vai chamar de *ontologia do presente*, que chega aos pontos mais nevrálgicos das reflexões, nos limites da experiência. Foucault (2000) quer

observar o caráter *positivo* da *crítica*, positividade no sentido de que não é a mera crítica das condições coercitivas de existência, mas de como as singularidades de nossas vidas surgem, sobre como *acontecimentos* cumprem um papel tão decisivo sobre quem somos. Em outras palavras, “trata-se, em suma, de transformar a crítica exercida sob a forma de limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2000, p. 347). Além disso, todo esse esforço pela construção de um conhecimento crítico precisa encarar um aspecto experimental do trabalho, estar ali no limite das mudanças, no momento de tensão em que as perturbações se fazem mais do que presentes, no momento no qual elas transformam as pessoas e as coisas.

Em suma, desses deslocamentos que são apresentados por Foucault em relação ao pensamento kantiano, queremos instrumentalizar aqui esse exercício de *ontologia do presente*, enquanto problemática do presente, enquanto problemática prática que é realizada pelo sujeito sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo dentro de uma atualidade que nos é muito cara, uma problemática do *agora*.

3.1.2 A estética da existência foucaultiana a partir de Nietzsche

Nietzsche é outro referencial importante na formação do pensamento de Foucault. A afinidade que o autor estabelece com Nietzsche é um tema bastante recorrente em vários trabalhos. Aqui, nossos esforços se voltam à construção de uma reflexão em torno daquilo que ajudará tanto na compreensão da *cultura de si*, bem como na formação dos *processos subjetivos*, modos de existir que podem ser estabelecidos de diferentes maneiras e através de tantas técnicas, como por exemplo, para Nietzsche, por meio da arte, e em Foucault será a própria vida, tratada eticamente e posta como uma obra a ser trabalhada.

Ao que tudo indica, o retorno que Nietzsche faz ao mundo grego se torna um pilar fundamental para que Foucault também o faça. Olhando detidamente para *O nascimento da tragédia* (2007), podemos perceber que Nietzsche fala da decadência na qual aquela sociedade se lança. Contudo, dessa derrocada grega, surgem os dois tipos de processos subjetivos sobre os quais o autor vai se deter: o apolíneo e o dionisíaco. Antecipemos, para nós, mesmo em Nietzsche, trata-se de dois modos de vida que coexistem mutuamente, sem serem complementares ou excludentes.

A volta nietzschiana à cultura grega não foi um fato isolado do pensamento alemão. Entre os séculos XVIII e XIX, algumas pessoas transcorreram essa viagem para tomar lições

de lá. Esses outros regressos, em grande medida, estavam condicionados à vida aristocrática, à vida política dos homens livres, às produções artísticas sedutoras, aos bustos e às estátuas que representavam toda a força e a magnitude humanas.

É sobre essa maneira de compreensão que Nietzsche vai tecer sua crítica. Por exemplo, havia sobre a cultura visual da Grécia antiga a ideia de um ideal de beleza que representaria o mais alto nível de desenvolvimento estético, o qual poderia ser observado “[...] na harmonia da figura, na leveza dos contornos, no sentimento de simplicidade evocado pela visão das estátuas e pinturas, enfim, no sentimento de serenidade que tomava o espectador, interpretado como manifestação da serenidade da cultura grega” (WEBER, 2007, p. 207). Para Nietzsche (2007), a derrocada da produção artística grega vai se dar sob a influência de Sócrates e Platão. Haveria, a seu ver, uma forma de olhar para toda aquela teorização sobre a Grécia antiga que não tomava por inteiro tudo o que ela tinha para oferecer. Não bastava apenas fixar-se naquilo que se pudesse imaginar como o mais belo, sereno, o que havia de mais abstrato na percepção apolínea. Era necessário, do mesmo modo, olhar para o que havia de trágico, de ébrio, de dionisíaco na cultura grega. Não se podia encarar a vida de forma única e branda. Para Nietzsche, há pulsão na vida, assim como na arte, há o querer-viver que se faz força (WEBER, 2007).

De acordo com José Fernandes Weber (2007), para Nietzsche não se tratava de sobrepor-se ou de desqualificar as conceituações que eram formuladas naquele momento do pensamento alemão, mas de estabelecer relações entre o que Apolo e Dionísio representavam na simbologia grega. Apolo aí era retratado como o deus da beleza, da verdade superior, como aquele que delimita a experiência artística através da imagem onírica, estabelecendo a linha divisória entre a realidade e o sonho, “[...] isto é, aquela limitação mensurada, aquela liberdade em face das emoções mais selvagens, aquela sábia tranquilidade do deus plasmador. Seu olho deve ser ‘solar’, em conformidade com a sua origem [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 26).

Entretanto, Nietzsche vai além dessas concepções. Com base nas observações de Schopenhauer sobre aquilo que é apontado como o *princípio de individuação* em relação ao elemento apolíneo, Nietzsche olha para o que emerge da ruptura desse princípio; quer dizer, desse rompimento “[...] ascende do fundo mais íntimo do homem, sim, da natureza [...] um olhar à essência do *dionisíaco*, que é trazido a nós, o mais perto possível, pela analogia da *embriaguez*” (NIETZSCHE, 2007, p. 27). Não seria mais possível encarar a arte e a vida sem

levar em conta o que há de trágico no mundo e na vida, o que há de terrível, sem considerar que a partir do sofrimento também há vida e arte. Nietzsche vai tratar esse impulso de destruição como princípio de sabedoria, de conhecimento, uma espécie de treinamento na e para a própria vida. O que se cria em termos de arte e de vida passa a fortalecer o olhar sobre a própria finitude. Neste sentido, é no deslocamento da imagem enquanto arte para a música, da forma para o conteúdo, que Nietzsche vai compreender o acesso à verdade. No entanto, isso não é tudo. Trata-se de

[...] dois universos artísticos distintos que, regidos por princípios estéticos particulares, representam duas formas de arte específicas relativas a duas considerações peculiares da existência. [...] para Nietzsche, a tragédia grega foi a superação trágica desses antagonismos, a auto-superação em proveito de uma cultura estética (WEBER, 2007, p. 216).

É dessa conjunção entre o dionisíaco e apolíneo que a arte passa a ser considerada enquanto propulsora da vida, tanto de sua condição harmoniosa quanto de seu momento trágico. Todavia, como mencionamos, para Nietzsche, a cultura grega e sua arte entram em colapso. A música não aparece mais como elemento fundante, uma nova forma de arte, o romance, toma o seu lugar. Há aí, na inserção de temas políticos na arte, a aparição do pensamento dialético platônico, a tendência apolínea de reaparecer tão forte quanto antes, isto é, “esse elemento otimista que, uma vez infiltrado na tragédia, há de recobrir pouco a pouco todas as suas regiões dionisíacas e impeli-las necessariamente à destruição [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 87).

No entanto, há um elemento nessa perspectiva que merece ser trazido à tona para que possamos compreender como a arte deixa de ser encarada como potência, para que a própria vida o seja. O que Nietzsche nos propõe é que passemos a olhar para o pensamento tal qual os artistas se debruçam sobre suas artes, como a prática de uma força criadora. A vida, por essa via, não seria mais, ou não apenas, objeto da razão e do conhecimento. A vida torna-se um ato criativo artístico, “[...] a manifestação artística como exaltação da existência” (PINHO, 2013, p. 113). É a partir deste ponto que Foucault distancia-se de Nietzsche.

A abordagem de Foucault será por uma *estética da existência*. Um viver artisticamente que requer critérios, técnicas, instrumentos e que age através de normas e regras, sempre trazendo aquilo que há de singularmente belo à tona. Um fazer-se e des-/re-fazer-se que acontece no *agora*, pois “nietzscheamente falando, não há para Foucault uma

salvação possível, ou melhor, o que existe é apenas uma escolha, que acontece entre o nada e o caos” (FISCHER, 2015, p. 248).

É nesse sentido que enxergamos o elemento ético na *estética da existência* foucaultiana. Ela é construída com referência a componentes prescritivos, mas não limitada a eles. Se Foucault volta ao mundo grego antigo, não foi porque via nessa cultura (feita essencialmente para e através de homens livres, e de virilidade e hierarquia entre pessoas) um elemento de beleza; antes, Foucault olha para o dispositivo de sexualidade grego e romano para tentar compreender os mecanismos de transformação que as pessoas desenvolviam sobre si mesmas. Quer dizer, encarar a vida como obra de arte é transformar a própria vida, é encará-la em aberto e de maneira ética.

Daí que a moral, para Foucault, torna-se algo ambíguo. Podemos percebê-la como o conjunto de regras e valores submetidos aos indivíduos por meio de instituições como a família e a escola, por exemplo. Entretanto, podemos também encarar a moral como o próprio modo de ser das pessoas, isto é, aquilo que elas fazem consigo mesmas a partir das diretrizes que lhes são apresentadas. Nas palavras do autor: “[...] o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 32-33).

Trata-se de encontrar uma maneira de constituir a própria vida, de conduzir-se esteticamente, partindo de um mundo que já existe, mas que não se limita aos seus enquadramentos e que busca se transformar, “A ação moral”, afirma Foucault (2017, p. 36), “é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições.” Eis o trabalho ético sobre si mesmo. Além disso, se encontramos uma gama de técnicas e procedimentos em termos de criação de obras de arte, não será diferente em relação à vida enquanto arte. É nesse momento que aparece para nós o *cuidado de si*, forma de vida que requer a atenção sobre os procedimentos adotados sobre si mesmo, sobre os modos de usar as técnicas, sobre os usos que se faz do conhecimento, sobre os limites do próprio corpo, e sobre as maneiras de se relacionar com o outro e com o próprio mundo. Passemos a olhar, então, detidamente esta ética.

3.2 A ÉTICA DO CUIDADO DE SI

A contar dos seus estudos sobre o dispositivo de sexualidade nas sociedades grega (socrático-platônica) e romana (helenística), Foucault volta-se aos aspectos de uma maneira de estar no mundo, da ética do *cuidado de si*. O desenvolvimento que o autor expõe dessa prática ocupa-se com os modos como os sujeitos tornam-se cada vez mais responsáveis por suas vidas. Foucault buscou demonstrar, por exemplo, como esse cuidado se apresentou enquanto um treinamento contínuo do sujeito sobre si mesmo, através de suas mais variadas formas, exercícios e objetivos. E, ao pensar em nossa contemporaneidade, dentro de sua análise entre subjetividade e verdade, Foucault “[...] quis claramente desenvolver sua ideia de que não havia nenhum eu verdadeiro passível de ser decifrado e emancipado, mas que o eu era algo que havia sido – e deve ser – criado” (OKSALA, 2011, p.121).

Ao mapearmos a sua obra, especificamente seu último eixo, no livro *O uso dos prazeres*, percebemos que Foucault dedica-o à análise das atividades sexuais enquanto tema tratado por filósofos e médicos da sociedade grega durante o século IV a.C. Já no *Cuidado de si*, o autor vai se debruçar sobre as reflexões filosóficas gregas e latinas dos séculos iniciais de nossa era. Por fim, no livro *As confissões da carne*, ele aborda as tecnologias do cristianismo sobre as condutas sexuais nos primeiros séculos do cristianismo. Foucault demonstra, nesses textos, como a prática do *cuidado de si* passa de uma forma de governo de si e dos outros, colocando-se, enquanto um fenômeno cultural geral, até realizar-se como a conduta de negação moral de si mesmo. Trata-se de uma tentativa de elaborar uma reflexão de como a constituição do sujeito vai se transformando ininterruptamente ao longo da história do pensamento ocidental, apontando da mesma forma seus indícios sobre o sujeito moderno (FOUCAULT, 2010a).

O *cuidado de si* se configura, primeiro, como uma prática do sujeito consigo, com os outros e com o mundo. Essa prática acontece através de um processo reflexivo baseado no conhecimento que se detém de si e do mundo e que se efetiva através de exercícios constantes que podem garantir as transformações subjetivas e políticas em relação ao meio que nos cerca, “enfim, com a noção *epiméleia heautoû*, temos todo um *corpus* definindo uma maneira de ser, uma atitude, [...] não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade [...]” (FOUCAULT, 2010a, p.12).

Antes de adentrarmos às especificidades dessa prática de si, é importante explicitar algumas transformações pelas quais a noção de *epimeléia heautoû* passou durante o período sobre o qual Foucault se debruça. Outra noção, o *gnôthi seautóu* (o conhece-te a ti mesmo) vai aparecer no pensamento grego como um elemento integrante do cuidado. Foucault (2010a) nos fala que, dentro da fórmula que o cuidado instiga, da necessidade que se ocupe de si mesmo, que se dedique a si mesmo, o conhecer-se torna-se também uma parte fundamental.

A partir disso, será a própria distinção dada entre o *gnôthi seautóu* e a *epimeléia heautoû* que começa a mudar as direções sobre as práticas do sujeito sobre si. O *gnôthi seautóu* que já aparece ali n' *O Alcebiades*, delimita momentos analíticos através dos quais o sujeito deve ir em busca de algum conhecimento sobre si, através do qual não reste nenhuma dúvida ou falsidade sobre si mesmo; já a *epimeléia heautoû* se apresenta como uma prática de si que requer esse conhecimento de si, mas que não limita o sujeito às formas de pensamento existentes, que não o torna um mero objeto de conhecimento.

Então, não se trata de uma imposição moral ou legal, e, sim, de uma escolha: o sujeito escolhe agir através daquilo que acredita contribuir na sua busca por uma existência ética e estética. Isto não implica dizer que “[...] devemos descobrir o verdadeiro si, separá-lo daquilo que deveria obscurecê-lo ou aliená-lo; decifrar o verdadeiro reconhecimento à ciência psicológica ou psicanalítica, supostamente capazes de apontar o que é o verdadeiro eu” (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 270). A preocupação de Foucault está em demonstrar que houve uma inversão entre o *gnôthi seautón* e a *epimeléia heautoû*, mas que ela não se faz de forma homogênea. Há diferenças nas distinções entre as duas noções durante os períodos grego-platônico, helenístico, e cristão. Por exemplo, quando Foucault olha o cuidado no cristianismo, este estará atrelado a uma concepção de imoralidade, isto é, atrelado àquelas práticas que dissuadem o indivíduo de cometer ações avessas às regras, posto que isso agravaria os planos de salvação, tendo em vista o bom comportamento, e a renúncia de si exigida para garantir a vida eterna (FOUCAULT, 2004a). Pensando em termos jurídicos modernos, percebemos que outra inversão a respeito do cuidado também vai falar sobre a infração de regras, mais especificamente regras morais a respeito de papéis sociais esperados. Como exercer um cuidado sobre si mesmo sem ser considerado alguém que esteja buscando uma alienação social? Mas essas considerações sobre um si que deve ser renunciado, seja pelo desejo de Deus ou pelo bem maior de uma sociedade, tornam-se demasiadamente frágeis quando lembramos que não se trata apenas de si, mas do cuidado com o outro e com o mundo.

Há ainda uma diferenciação realizada em torno da *epiméleia heautoû* e do *gnôthi sautôn* que fala diretamente sobre o pensamento, sobre a forma reflexiva do fazer científico que age através dos sujeitos. É ao “momento cartesiano” que precisamos voltar para compreender um pouco mais sobre o apagamento pelo qual o *cuidado de si* passou. Foucault vai indicar que não se trata de ver em Descartes o início de tudo, pois, tal construção já estaria em curso.

A seu ver, havia duas maneiras pelas quais o cartesianismo foi exercendo sua influência nesse processo: primeiro, sustentando o *conhece-te a ti mesmo* como princípio; em segundo lugar, desqualificando o *cuidado*. O *conhece-te a ti mesmo* dá vazão a um procedimento que requer que olhemos para a evidência como ponto de partida para compreendermos um acontecimento, que partamos da consciência para a aquisição da certeza completa sobre o fato transcorrido. Isso implica dizer também que será o conhecimento que se tem de si, a evidência de si mesmo, o que vai garantir a própria existência e o acesso à verdade. Não se pode duvidar da própria existência, nem do que se é e nem da verdade que se obtém pelo conhecimento para que se possa realmente existir e saber que o mundo existe (FOUCAULT, 2010a).

Se pensarmos no modo como o *cuidado de si* vai ser desvalorizado, o que garante que o sujeito não seja capaz de se transformar mediante o conhecimento que se tem de si, temos que olhar para o fato de que, se é apenas o conhecimento que vai garantir a formação do indivíduo, existem certas condições para que o procedimento *cartesiano* ocorra. Há condições internas ao próprio procedimento: regras de método, formalidades a serem seguidas e critérios de objetividade. Ademais, há condições externas a esse procedimento de pensamento:

[...] ‘não se pode conhecer a verdade quando se é louco’ (importância desse momento em Descartes). Condições culturais também: para ter acesso à verdade é preciso ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum curso científico. E condições morais: para conhecer a verdade é bem preciso esforçar-se, não tentar enganar seus pares, é preciso que os interesses financeiros, de carreira ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas da pesquisa desinteressada, etc. Como vemos, dentre todas essas condições, algumas são intrínsecas ao conhecimento, outras bem extrínsecas ao ato de conhecimento, mas não concernem ao sujeito no seu ser: só concernem ao indivíduo na sua existência concreta não à estrutura do sujeito enquanto tal (FOUCAULT, 2010a, p.17-18).

O problema dessa forma de constituição do sujeito, do processo de subjetivação acontecer exclusivamente pelo conhecimento, é que essa racionalidade não só acontece, por

exemplo, hoje, por meio de regras morais, leis e procedimentos de uma governamentalidade neoliberal, mas, principalmente, porque ela conduz o sujeito a uma perspectiva de “experiência única”, de “verdade única”. Foucault busca desenvolver uma *ontologia do presente* que não é a descoberta de uma verdade universal, mas, a criação de uma verdade, de uma *estética da existência* que pode ser feita através de uma ética de cuidado e seus procedimentos (FOUCAULT, 2010a; 2010b; 2011; 2014; 2017). Avancemos agora para os componentes desse cuidado, para os imperativos de sua composição.

3.2.1 Imperativos do cuidado

Os imperativos através dos quais Foucault concebe o *cuidado de si* são, fundamentalmente, três: (1) quem é o *eu* do cuidado; (2) qual o *objetivo* do cuidado; e (3) de que *forma* se realiza esse cuidado. Entretanto, há outro elemento que gostaríamos de abordar dentre tais imperativos: o *outro*, mais especificamente a importância que a presença de outra pessoa ou de um grupo exerce na *autoformação* e na *resistência* que se apresentam na elaboração dos *processos subjetivos* dos sujeitos. Trataremos um pouco mais à frente dessa outra presença.

Ao analisarmos como tais imperativos foram elencados por Foucault, temos que, no período socrático-platônico, o cuidado está centrado no jovem homem da elite aristocrática (*si*) que, desejando bem governar a cidade (*objetivo*), busca cuidar-se se conhecendo (*forma*); já o cuidado que se estabelece no período helenístico, em uma moral estoica, epicurista e cínica, não se trata mais de uma prática de juventude que prepara para a vida adulta: ele apresentar-se-á, durante toda a extensão da existência, como possibilidade de uma volta de todo sujeito (*si*) sobre si mesmo, através de um conjunto de práticas (*forma*) com a finalidade (*objetivo*) do próprio eu, quer dizer, no “cuidado de si da forma como foi desenvolvido pela cultura neoclássica no florescimento da idade de ouro imperial, o eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, algo com que se deve preocupar, quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si” (FOUCAULT, 2010a, p. 77).

Pois bem, a elaboração acerca do *cuidado de si* apresentada por Foucault em relação ao período grego é aquela que ele tira do diálogo entre Sócrates e Alcibiades presente no texto *Alcibiades I*. Quando o jovem Alcibiades, desejando não mais ocupar a posição passiva de governado, busca se tornar governante, Sócrates surge para cortejá-lo e para cuidar do cuidado que passaria a instigá-lo a exercer sobre si mesmo. Foucault nos diz que o cuidado

que surge dessa intersecção é aquele que lida com a ambição política e o amor filosófico (FOUCAULT, 2004a).

Para lidar com o seu mais novo aluno, Sócrates leva-o a questionar seu conhecimento sobre si mesmo, sobre seus conhecimentos do mundo, sobre suas práticas para consigo, e sobre seus objetivos em querer governar a *polis*. O que Sócrates vai construindo em suas falas é uma ideia de que não basta apenas prestar atenção para que possa exercer o cuidado sobre si mesmo. Alcibíades deve preocupar-se consigo. Nesse sentido, não se trata, também, de angariar posses ou bens materiais. O que se busca, além de saber usar esses instrumentos, são técnicas para usá-los como um princípio de cuidado com a alma. É a alma, o *eu* do qual se deve cuidar, é sobre ela que Alcibíades deve se ocupar. Contudo, esse cuidado não deve se configurar meramente como um tratamento pragmático da alma e do próprio corpo, mas sim ser a busca de um tratamento singular entre aquilo da alma, do corpo e das coisas que os cercam (FOUCAULT, 2004a).

Ao tratar sobre o conhecimento que se deve ter sobre si, do *conhece-te a ti mesmo*, Foucault afirma que o pensamento platônico vai privilegiar e subordinar o conhecer ao cuidado. É no ato de conhecer a si mesmo que se poderá buscar ainda mais conhecimento sobre si, que se poderá se afastar das ilusões e acontecimentos exteriores que possam vir a desviar o foco do cuidado sobre a alma. Há uma metáfora bastante interessante que Foucault nos apresenta em relação a uma forma de conhecer a si mesmo, a metáfora do olhar:

Ora, se quisermos saber como a alma, posto que sabemos agora que é a alma que deve conhecer-se a si mesma, pode conhecer-se, tomemos o exemplo do olho. Sob que condições e como um olho pode se ver? Pois bem, quando percebe sua própria imagem que lhe é devolvida por um espelho. Mas o espelho não é a única superfície de reflexo para um olho que quer olhar-se a si mesmo. Afinal, quando o olho de alguém se olha no olho de outro alguém, quando um olho se olha em outro olho que lhe é inteiramente semelhante, o que vê ele no olho outro? Vê-se a si mesmo. Portanto, uma identidade de natureza é a condição para que um indivíduo possa conhecer o que ele é. A identidade de natureza é, se quisermos, a superfície de reflexo onde o indivíduo pode reconhecer-se, conhecer o que ele é. Em segundo lugar, quando o olho percebe-se assim no olho do outro, é no olho em geral que ele se vê ou não seria antes nesse elemento particular do olho que é a pupila, elemento no qual e pelo qual se efetua o próprio ato da visão? De fato, o olho não se vê no olho. O olho se vê no princípio da visão. Isso quer dizer que o ato da visão, que permite ao olho apreender a si mesmo, só pode efetuar-se em outro ato de visão, aquele que se encontra no olho do outro. Ora, o que mostra essa comparação, que é bem conhecida, aplicada à alma? Mostra que a alma só se verá dirigindo seu olhar para um elemento que for da mesma natureza que ela, voltando seu olhar, aplicando-o ao próprio princípio que constitui a

natureza da alma, isto é, o pensamento e o saber (*tò phroneîn, tò eidénai*). É voltando-se para esse elemento assegurado no pensamento e no saber que a alma poderá ver-se. Ora, o que é esse elemento? Pois bem, é o elemento divino. Portanto, é voltando-se para o divino que a alma poderá apreender a si mesma (FOUCAULT, 2010a, p. 64-65).

É a partir do olhar para o divino, para o elemento que existe em si e no outro, enquanto elemento de conhecimento, que poderíamos, então, nos conhecer, que seria possível à alma alcançar a sabedoria, afirma Foucault. Esse é o movimento que garantirá o bom governo de si, das pessoas e da cidade (FOUCAULT, 2010a).

Partindo agora para as análises sobre os imperativos do *cuidado de si* no período do Alto Império romano, é preciso dizer, logo de início, que a passagem do cuidado apresentado por Foucault em relação ao cuidado grego, não se faz de forma abrupta e linear. Seria falta de atenção pensarmos que Foucault enxerga a história da sociedade ocidental de forma unívoca e apática. Há disputas e divergências que implicam permanências e modificações. Por exemplo, Foucault (2010a) vai demonstrar que o cuidado no Alto Império, em sua generalização (do si), não ocorre na forma de uma “lei universal”, haveria diferenças entre o cuidado encontrado nos meios aristocráticos, que estavam vinculados a práticas mais voltadas a escolhas pessoais, enquanto em camadas mais pobres o cuidado estava ligado à existência, praticado através de grupos religiosos e com procedimentos ritualizados.

Foucault vai olhar para os séculos I e II da era cristã para discorrer sobre os marcos políticos e filosóficos que fundamentaram o *cuidado de si* enquanto prática, ideia e instituição desse período que ele considera ser a sua idade de ouro. Essa passagem das análises do pensamento grego clássico para o pensamento helenístico alarga e desloca o cuidado em vários sentidos. Todavia, o que mais nos interessa, aqui, é a sua abertura a todas as pessoas, enquanto prática apta a ser exercida de diferentes maneiras e que se colocam para além do conhecimento como forma única para o acesso à verdade. A *epimeléia*, segundo Foucault (2010a), passa a se referir a uma atividade.

Se a passagem da vida adulta como preparo para o futuro se apresenta como um imperativo no *Alcibiades*, a vida em sua inteireza temporal torna-se o novo foco. Isso implica dizer que passa a haver no cuidado uma dimensão crítica e um caráter autoformador mais forte. Quer dizer, a crise pedagógica pela qual Alcibiades passa e que Sócrates identifica vai agora transformar-se em uma prática corretiva de si mesmo. Não se trata mais de formar uma pessoa para as atividades a que ela almeja, “[...] trata-se, independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os

eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo” (FOUCAULT, 2010a, p. 85-86).

Essa armadura, essa couraça que passa a revestir cada sujeito é construída a partir dos seus erros. A dimensão do conhecimento aí está sendo deslocada para uma dimensão corretiva, no sentido de que se possa originar uma transformação de si mesmo. Disso decorre a importância da abertura do cuidado de si para todas as pessoas, pois, quanto mais cedo elas cuidarem-se, mais rápido conseguirão corrigir os erros que cometem sobre si mesmas, e conseguirão tornar-se aquilo que nunca foram. Dois exemplos são dados por Foucault: o primeiro trata-se da “desaprendizagem”, que é possível encontrar nos cínicos e estoicos, onde “[...] tudo isso assume, muito naturalmente, a feição de um desgaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio” (FOUCAULT, 2010a, p.87). A outra característica da generalização e abertura do cuidado, mas sobre a qual não nos deteremos, será a sua aproximação da medicina, isto é, em seu caráter reparador, de cura de uma paixão ou de uma doença.

Foucault faz algumas ressalvas em relação a essa expansão do cuidado, ou seja, sobre a universalização do cuidado. De pronto ele nos assegura não considerar o cuidado neste período como uma prática universal, mas como a escolha de um modo de vida que não é imposto. O exemplo que Foucault traz no seu curso *A hermenêutica do sujeito* (2010a) do cuidado apresentado pelas classes populares é aquele de um culto religioso, fundamentalmente institucionalizado, e em que se realizam ritualísticas que, por si só, exigiriam um esmero menor do sujeito sobre si mesmo. De acordo com Foucault, é o que aconteceria no texto de Plutarco sobre a deusa egípcia Ísis, deusa da sabedoria. Foucault não se detém sobre essa forma de cuidado, mas aborda também as características do cuidado das elites. Estas, pautadas nas escolhas individuais e elaboradas a partir de um estado de descanso, apresentar-se-iam, de certa forma, como práticas de bastante tendência, digamos, práticas de certo prestígio entre os homens livres.

Foucault admite certa polarização em relação às formas como o cuidado vai ser exercido. Contudo, não quer restringir a prática do cuidado a essas formas aristocráticas ou populares. O autor está interessado nas complicações, nas diferenças que as práticas podem apresentar por si mesmas. É o que vai levá-lo a tomar como exemplo dos epicuristas, um grupo de pessoas populares, tais como artesãos, comerciantes, agricultores, que realizavam exercícios filosóficos. Foucault defende que mesmo existindo tais diferenças, todos os

indivíduos seriam capazes de realizar práticas de cuidado sobre si mesmos, quer dizer, “[...] não é simplesmente enquanto pertencente à comunidade humana, mesmo que esse pertencimento seja muito importante, que o cuidado de si pode manifestar-se e, principalmente, ser praticado. Somente no interior do grupo e na distinção do grupo, pode ele ser praticado” (FOUCAULT, 2010a, p.106).

3.2.2 A presença do outro

Abordaremos agora a *presença do outro*, para refletir como o aparecimento dessa outra pessoa que faz parte do grupo social, seja ocupando a posição de mestre, governante, com a qual se busca fortalecer um elo de amizade ou se busca um afastamento, pode ser ocupada por qualquer pessoa e torna-se um elemento fundamental na prática do *cuidado de si*. Primeiramente, discutimos o papel da maestria no período socrático-platônico. Foucault vai apontar três tipos possíveis de relações que se estabelecem dentro desse processo de autoformação pelo qual o jovem deve se preparar para chegar à vida adulta.

Esse primeiro tipo de relação com o outro se faz pela presença do *mestre* como exemplo, no qual a outra pessoa se torna um padrão de conduta de si e no qual haveria uma transmissão de características. Estariam aí consagradas figuras como heróis, grandes pessoas com suas histórias reproduzidas em epopeias, as grandes personagens gloriosas da cidade, etc. O segundo tipo de mestria é propagado pela *competência*, isto é, dá-se através da difusão de princípios, conhecimentos, habilidades dos mais velhos para os mais jovens em processo de formação. Por fim, há a mestria que é exercida através do diálogo com o filósofo, a mestria socrática.

Foucault vai nos falar que o que está no centro desse debate é como poderia ser realizada essa *saída* do jovem de seu estado de ignorância, “ele precisa ter sob os olhos exemplos que possa respeitar. Tem necessidade de adquirir as técnicas, as habilidades, os princípios, os conhecimentos que lhe permitirão viver como convém” (FOUCAULT, 2010a, p. 116). Neste sentido, há uma relação direta entre a ignorância e a memória, visto que o que se realiza é uma apreensão, uma memorização de uma maneira de ser, de um *ethos*, que nos faltaria encontrar dentro de nós mesmos. A relação da verdade e do conhecimento, da ignorância com a verdade colocam-se em frente ao outro que é necessário para que se saia da própria ignorância. O papel que Sócrates, que o mestre exerce é justamente esse de mostrar a ignorância que se exerce sobre si.

Já a mestria que é desenvolvida nos séculos I e II vai efetuar a mediação necessária para que o indivíduo possa se transformar em sujeito. Assim como em um esporte, é necessário um treinador para que o indivíduo possa praticar o cuidado através de técnicas precisas. Foucault analisa uma breve passagem das cartas que Sêneca endereça ao governante da Sicília, Lucíolo, nas quais ele menciona a *stultitia*, a agitação do pensamento. O argumento fala que este é um estado de quem ainda não realizou o cuidado consigo mesmo, do indivíduo que ainda não tomou para si mesmo a tarefa de olhar para a própria vida e está meramente à mercê dos fatores externos que o rodeiam, sem conseguir mensurar aquilo que o afeta, sem pensar no futuro que lhe ocorrerá (FOUCAULT, 2010a).

A *saída* da *stultitia* vai originar, justamente, uma vontade sobre si próprio. Para que essa *saída* aconteça, é necessária a presença do outro. Contudo, esse outro não será o mestre que nos faz ativar uma memória. Esse outro será o filósofo, aquele que seria capaz de governar os governantes, de conduzir a conduta daqueles que conduzem a vida dos outros. Essa absorção e aplicação dos preceitos filosóficos para que cada vez mais os indivíduos tornassem-se responsáveis por suas próprias vidas também vai acarretar vários desdobramentos políticos, o que, por sua vez, garantiria que as práticas de si tornassem-se, cada vez mais, práticas sociais. Foucault (2010a) afirma que essa abertura social não vai extinguir a importância de uma mestria no cuidado, mas, sim, de que é possível essa forma de partilha acontecer a partir de outras esferas da vida.

Os domínios práticos da vida que passarão a incitar formas de *cuidado de si* que Foucault (2014) analisará dentro dos séculos I e II são a dietética (o corpo), a econômica (a casa) e a erótica (o amor); a presença do outro se fará nos três momentos. Será através das necessidades observadas em relação ao tempo que se debruça sobre a agricultura, que se passa praticando exercícios físicos, ou às épocas do ano que se tem relações sexuais, por exemplo, que se poderá cada vez mais desenvolver formas de cuidado. É através das transformações no amor pelos rapazes que essas e outras direções vão indicar a busca por uma estética de existência no modo de vida helenístico.

3.2.3 Os exercícios e técnicas de vida

Gostaríamos de exprimir com esta seção a possibilidade de *resistência* que pode surgir das técnicas de existência enquanto caminhos de acesso e manifestação da verdade. Nesse sentido, traremos três concepções de *tecnologias de si* que, dentre as tantas analisadas

por Foucault, apresentam deslocamentos importantes com relação aos limites do *cuidado de si* que nos interessam. O argumento que desenvolvemos lida com a *saída* do conhecimento para a prática. Tais técnicas estão localizadas diretamente no período helenístico e romano. Todavia, é importante frisar, como temos mencionado, que Foucault não toma o mundo grego e imperial como exemplos a serem seguidos, tampouco ele os considera admiráveis ou gloriosos. Sua preocupação é com a questão *técnica* enquanto prática de transformação, a arte que se exerce sobre si mesmo para proferir um discurso de verdade sobre si e sobre o mundo (SOUZA, 2000).

As intenções de Foucault não eram de investigar as práticas permitidas ou não permitidas dentro da moral sexual antiga. O que o autor buscava eram os modos, as formas através das quais os indivíduos se autoformavam dentro de uma moral sexual. Ele estava interessado nos movimentos da alma. Essa reviravolta de eixo em suas pesquisas, que implica na análise da *tecnologia de si*, funciona, simultaneamente, junto a outros três tipos de tecnologia: a uma tecnologia de produção, fundamentada na fabricação e no manuseio das coisas; à tecnologia dos signos, símbolos e sentidos; e à tecnologia de poder, responsável pela objetificação dos sujeitos (FOUCAULT, 2004a).

Uma consideração importante em relação a essas outras tecnologias é que Foucault entende que se deteve por muito tempo sobre a tecnologia de poder, mas que ela continua sendo uma constante indispensável em seus trabalhos. Por isso, quando Foucault volta ao mundo greco-romano, excludente e hierárquico como tal, não é para encontrar exemplos que devam ser retomados e aplicados no *hoje*. O esforço está em reconstituir um sistema fundamentado em práticas, que foi sendo alterado ao longo dos anos, de diversas maneiras e por motivos variados, para tentar perceber como nossas práticas no *hoje* podem ser modificadas a partir do próprio *hoje*, quer dizer, “[...] talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2010a, p. 225).

Daí que, ao olhar para as questões mais atuais em termos de uma governamentalidade, de exercício de poder, a *ética do cuidado de si* e suas técnicas se tornam elementos de *resistência*. No entanto, Foucault nos alerta que isso tem um preço. Não significa apenas buscar as técnicas através das quais podemos sustentar um discurso verdadeiro. É preciso que nos preparemos para as intempéries e os riscos de morte que

correremos ao resistirmos àqueles poderes mais locais que tentam a todo custo nos sujeitar, seja através de instituições, seja por meio de saberes ou de pessoas.

A tomada de análise apenas sobre algumas técnicas do cuidado, tendo como referência o momento helenístico e romano, se faz por causa do deslocamento em torno de sua expansão como um movimento que dura toda a vida e que não se limita apenas ao acesso a certos conhecimentos, mas que também se realiza por meio da execução de alguns exercícios. A título de exemplo, a escola do estoicismo constrói uma percepção sobre a importância ao conhecimento da natureza operacionalizado através do modo que a arte de viver (*tékhnē tou bíou*) se realiza, principalmente quando se leva em consideração as épocas do ano para realizar um exercício, a própria constituição e o cuidado com o corpo e as patologias que o cercam, etc. (FOUCAULT, 2010a).

Por esse ponto de vista, uma das técnicas utilizadas na arte de viver seria a escrita. O exercício de escrita no *cuidado de si* que queremos enfatizar é o que se fazia a partir da percepção de que tomar notas sobre si e sobre o mundo, proporcionaria o acesso a textos para serem lidos e relidos quando necessário. Daí que anotações, ou mesmo cartas enviadas, recebidas e respondidas por outras pessoas se constituíam como importantes. Dessa forma, a escrita enquanto técnica do cuidado tem no sujeito o seu objeto final. Em outras palavras, “uma relação desenvolvida entre a escrita e a vigilância. Prestava-se atenção às nuances da vida, ao estado de ânimo, e da leitura, e, assim sendo, a experiência de si foi intensificada e ampliada pelo ato de escrever” (FOUCAULT, 2004a, p. 335).

Foucault defende que, desde os tempos platônicos quando esse recurso à escrita era posto em prática, uma das formas utilizadas eram os *hypomnemata*. Considerados por alguns apenas como suportes, escritos ou orais, para a construção de uma memória, os *hypomnemata* já possuíam uma estrutura técnica fundamental, tinham “[...] um sentido muito preciso. É um caderno de anotações. [...] Esta nova tecnologia era uma espécie de ruptura tanto quanto a introdução do computador na vida privada hoje em dia” (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 271).

Esses comentários acerca de si mesmo poderiam ser livros, registros públicos, e cadernos de anotações que se constituíam, de fato, como uma memória material do que era ouvido, lido, visto e dito. Mais que isso, esses comentários eram, principalmente, era algo sobre o que se poderia se debruçar, por exemplo, para construir um outro tipo exercício, o de meditação que relacionava o *acontecimento* ao sujeito envolvido. Isto é, esses textos serviam

como ponto de partida para o tratamento de questões existentes na vida de cada pessoa e que mereciam certa atenção, de afetos como a raiva, a inveja, ou mesmo situações como a morte ou algum tipo de infortúnio (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995). Enfim, os *hypomnemata* se tornaram exercícios de reflexão que tomam a forma de texto.

A outra espécie de escrita mencionada que poderia ser operacionalizada enquanto prática de vida foi a carta, esse treinamento que envolve o conhecimento sobre algo, a reflexão e a escrita sobre esse objeto, a emissão ao destinatário, a leitura e uma possível resposta. Foucault nos coloca como um exemplo desse tipo de escrita as cartas apresentadas por Sêneca, para quem o exercício reflexivo concentra-se na necessidade de chegar o quanto antes à plenitude da vida, vivenciá-la para atingir o ponto de sabedoria. Foucault nos fala que toda essa pressa de Sêneca em atingir o ponto de *maioridade* diz respeito ao cuidado que se tem consigo próprio (FOUCAULT, 2010a).

O exercício de escrita que se mostra nas cartas de Sêneca tem como preocupação também as formas do saber, inclusive sobre a natureza. Foucault cita, por exemplo, a carta 65, na qual Sêneca (2016) escreve que as coisas da natureza e as coisas da humanidade advém e dependem de uma única causa, a divina. E, em vista disso, seria preciso se ocupar consigo mesmo primeiro, para então preocupar-se com as coisas do mundo. Mas há o afastamento de um determinado tipo de saber, daquele que se propõe buscar fora de si os motivos sobre os quais se deter. Não será nas grandes narrativas, sobre as grandes personagens históricas e suas vitórias, que devemos prestar atenção, ou seja, “[...] é do saber histórico que devemos nos afastar” (FOUCAULT, 2010a, p.235-236).

É esse trabalho sobre a alma, de atravessá-la enquanto sujeito, objeto e objetivo, de criar um movimento de liberdade, um direito de liberdade a ser preservado mesmo no perigo da morte, que Sêneca vai sugerir a Lucílio. Foucault nos aponta quatro características desse movimento: a primeira diz respeito à fuga que esse movimento deve causar, fuga dos males da vida e dos vícios; a segunda é a sua capacidade de promover uma conexão com Deus, não sob a forma cristã associada ao apagamento de si, mas de condução ao encontro em si mesmo, com aquilo que se tem de divino; a terceira está na percepção de que sua própria natureza divina se faz na vida, no mesmo mundo em que se escreve e não em um mundo além; por fim, o resultado desse movimento nos permitiria afastarmo-nos dos acontecimentos passageiros da vida, como a glória e os prazeres. Desse modo, o esforço de Foucault é o de mostrar como, em Sêneca, o conhecimento do mundo deve estar a serviço de um conhecimento e

desenvolvimento da própria alma, o que, segundo Foucault, aproxima, de certa forma, Sêneca de Platão (FOUCAULT, 2010a).

Passemos agora às análises sobre a modulação espiritual em que escreve Marco Aurélio. Diferente de Sêneca, Marco Aurélio não nos induz a tomar distância do mundo, rumo ao topo e à presença divina através das *técnicas de si*. Este outro estoico traz como ponto fundamental do cuidado a definição de um estranhamento do sujeito para consigo mesmo, desde o lugar em que está localizado até uma *problematização* de si mesmo a partir de seu interior. E para que essa volta sobre si mesmo seja realizada, é necessário ter uma coisa em mente, algo sobre o que mantermos nossos olhos, que tomamos como foco e que guardamos em nossa alma, o *parástema*, uma verdade e um princípio de conduta. Foucault adverte que são três os *parástema*: (1) o que consideramos como o bem; (2) o que toca nossa liberdade; e (3) aquilo em que constitui-se em nossa realidade, o nosso instante (FOUCAULT, 2010a).

Será atrelado a essas concepções que surgem um conjunto de exercícios que dão materialidade a essas três condições. A primeira fase desse exercício é aquela na qual se define e se descreve tudo aquilo que nos atravessa, as representações de tudo aquilo que percebemos e sentimos em nosso interior. Tal modelo espiritual é contraposto por Foucault ao método intelectual, cartesiano: o primeiro sendo um movimento livre que se faz sobre si, o segundo que é realizado através, exclusivamente, de um procedimento racional e sistemático que não permite dúvidas sobre o que aquelas representações sobre nós mesmo e sobre o mundo podem nos oferecer, “o caminho cartesiano é da ordem do método intelectual” (FOUCAULT, 2010a, p. 263).

O segundo exercício surge dessa primeira fase e desdobra-se em mais dois, a *meditação eidética* e a *meditação onomástica*. Pois bem, se precisamos descrever e detalhar por inteiro a essência do objeto em foco para que fixemos e reconheçamos sua composição, será preciso também nomear esse objeto para que possamos lhe atribuir um valor. Nesse sentido, indicar a composição e a grandeza da alma aponta um caminho no qual o sujeito pode se reconhecer para além daquilo que tenta sujeitá-lo, sejam as suas paixões ou os acontecimentos que o impelem. Tal liberdade do sujeito é atingida, defende Foucault, quando realizamos esse exame de nós mesmos e passamos a nos colocar à prova. O que se faz de maneira diferente do autoexame cristão, que toma os pensamentos do sujeito para identificar seu grau de pureza (FOUCAULT, 2010a).

Foucault analisa uma série de exercícios específicos do exame desenvolvido por Marco Aurélio: são os exercícios de decomposição do objeto no tempo, de decomposição do objeto em suas características elementares, e exercícios de descrição reducionista. O primeiro exercício que decompõe o tempo é a quebra de movimentos contínuos e completos para que se possa ser forte e resistir às ilusões e dominações que dele possam surgir. Seria preciso identificar e tomar as partes por si, para que se possa resistir ao poder do todo. E disso se completa a decomposição das características:

[...] o exercício de pôr em descontinuidade que devemos aplicar às coisas, devemos também aplicar a nós mesmos, à nossa própria vida. E ao aplicá-lo a nós mesmos, nos apercebemos de que aquilo que cremos ser a nossa identidade, ou aquilo onde imaginamos que devamos colocá-la ou procurá-la, não garante nossa continuidade. Somos, pelo menos enquanto corpo, até mesmo enquanto *pneûma*, sempre algo de descontínuo em relação a nosso ser. Não é aí que está a nossa identidade. [...]. O único elemento, afinal, em cujo interior podemos encontrar, ou em cujo fundo podemos estabelecer nossa identidade, é a virtude e, como bem sabemos, em função da doutrina estoica, a virtude é indecomponível. Indecomponível pela simples razão de que a virtude não é senão a unidade, a coerência, a força de coesão da própria alma. Ela é sua não dispersão. E também pela simples razão de que a virtude escapa ao tempo: um instante de virtude vale a eternidade. Portanto, é nessa coesão da alma indissociável, indivisível em elementos e que faz equivaler um instante à eternidade, é aí e somente aí que poderemos encontrar nossa identidade (FOUCAULT, 2010: p.272).

Por último, o exercício de redução descritiva, que consiste em reduzir as representações aos seus menores detalhes. Por exemplo, se nos encontramos frente a um governante tirânico, podemos imaginá-lo em seus afazeres mais corriqueiros como defecar ou sangrar para que possamos o enxergar como é, para que possamos vê-lo em sua formação humana tal qual a nossa. Enfim, para que possamos construir “[...] uma representação que tenha o papel de reduzir a coisa tal como ela se apresenta, reduzi-la relativamente às aparências de que se cerca, aos ornamentos que a acompanham e aos efeitos de sedução ou de medo a que ela pode induzir” (FOUCAULT, 2010: p.274).

Há ainda uma série de exercícios sobre a qual gostaríamos de nos remeter, porque ela parece promover o *deslocamento* que nos é caro. Foucault nos faz redirecionar a *problemática* em questão: não partimos mais dos conhecimentos (*mathésis*), passamos a olhar agora para as ações, as atividades fora do conhecimento que exercemos sobre nós, o que ele vai chamar de *áskesis*. E, para tanto, ele analisa um texto de Musonius Rufus, *Peri askéseos*.

Para Musonius Rufus, também um estoico, a preocupação é a de como conseguimos adquirir virtude. Foucault nos conta: “[...] a aquisição da virtude implica duas coisas. De um lado, requer um saber teórico (*epistème theoretiké*), e de outro deve também comportar uma *epistème praktiké* (um saber prático)” (FOUCAULT, 2010a, p.281). A *áskesis*, em seu saber prático, é garantida através do treino, do esforço, do “fazer ginástica”. Entretanto, Foucault alerta, esse esforço não se caracteriza tal qual uma lei, não é algo sob o qual o sujeito está subjogado. E é desse ponto que se diferencia daquilo que o conhecimento produz sobre o sujeito, enquanto elemento impositivo sobre as práticas deste o conhecimento o objetifica, torna-o objeto de esquadramento, de aplicação de regras e classificações, diferença que vem sendo apresentada a partir da cultura helenística. Foucault, então, pergunta: a partir de que parâmetros pode o sujeito agir sobre si mesmo, para que possa falar e praticar a verdade? O que está em jogo para o autor e o faz se deslocar dos estoicos é colocar o sujeito à frente do conhecimento que tem de si mesmo e fazê-lo, a partir deste, agir sobre si mesmo.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido a partir da *áskesis* vai se diferenciar daquele conjunto de práticas e progressos espirituais que se apresentam com a *ascese* cristã, que prega a renúncia de si por parte do sujeito. A *áskesis* antiga, da qual Foucault parte, trata “[...] de chegar à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 285).

Por outro lado, essa transfiguração implicava a busca por alguma coisa que não se possui, e não em renunciar aquilo que se é. Seria preciso obter para si mesmo uma *paraskeué*, aquilo que vai preparar o sujeito para as intempéries do futuro. É uma aprendizagem que torna cada sujeito mais responsável por sua vida e que o torna também mais forte em relação ao que pode lhe acontecer, em outras palavras, “o treinamento do atleta deve ser, portanto, o treinamento em alguns movimentos elementares, mas suficientemente gerais e eficazes para que possam ser adaptados a todas as circunstâncias [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 286).

Essa *paraskeué* vai ser formada por discursos, mas não somente os axiomas e conceitos aos quais se tem acesso. São elaborações e palavras que possuem uma materialidade no próprio sujeito que as elabora e as repete para si mesmo. De certa forma, são diferentes daquelas cartas que se recebia e sobre as quais dever-se-ia refletir. O discurso que é proferido a partir de si mesmo e em si mesmo é o lugar da verdade, da verdade que se tornará *ethos*. Foucault nos diz: “a *paraskeué* é a estrutura de transformação permanente dos discursos

verdadeiros – ancorados no sujeito em princípios de comportamento moralmente aceitáveis” (FOUCAULT, 2010a, p. 291). Ademais, “a *áskesis* é o que permite que o dizer-verdadeiro – dizer-verdadeiro endereçado ao sujeito [...] constitua-se como maneira de ser do sujeito” (*Idem*). Conhecemos o caminho que Foucault vai desenvolver em relação à *parresía*, às maneiras através das quais esse *ethos*, essa maneira de existir pela promoção da verdade se fará. Entretanto, é preciso também nos deslocarmos um pouco de Foucault. Gostaríamos de olhar o fazer *estético* dentro de outros mundos. O que tentaremos a partir de agora será compreender os processos subjetivos, a arte e suas técnicas, a escola e suas práticas pedagógicas, enfim, colocar todos esses elementos em um mesmo quadro.

Pensar sobre as formas como os processos subjetivos dos alunos e das alunas se desenrolam dentro da escola requer, a nosso ver, um posicionamento atento às expectativas, modos e objetivos que criamos sobre essas pessoas. Se esperamos que estudantes deem vazão a experiências já determinadas, sendo possível apenas que escolham através de quais papéis vão atuar, seja o do fracasso ou do sucesso, por exemplo, acreditamos que não estaríamos apenas limitando as alternativas de como podem transcorrer essas vidas, estaríamos limitando as formas da vida social como um todo, e, também, as maneiras de compreensão epistemológicas e sociológicas de viver no mundo.

As tramas são as mais complexas, os ligamentos e conexões estão a todo tempo renovando-se e reconfigurando-se, o tempo presente exige cada vez mais respostas eficazes e soluções impecáveis — dizem os especialistas dos sucessos e dos fracassos escolares. As políticas públicas educacionais apontam para uma produção de indivíduos cada vez mais responsáveis e preparados para sanar as necessidades do mundo que os espera, e que, de certa forma, os afeta já na fase da vida em que estão.

Criar aberturas para modos diferentes de compreensão de mundo nos parece uma perspectiva para que a escola e as pessoas não tenham seus papéis limitados pelas necessidades de uma sociedade na qual elas estão inseridas e à qual constroem. Contudo, não é preciso também lançar, exclusivamente, a sociedade, as políticas públicas à missão para salvar a escola de sua derrocada eminente. Formas escolares são formas de viver em sociedade, formas de viver em sociedade são formas de experienciar a escola. Pois, é nas distâncias que processos subjetivos acontecem.

Essas experiências sociais, esses processos subjetivos que surgem nas distâncias, aparecem como imagens problematizadoras desses modelos universais de viver, dessas formas preestabelecidas que tentam sujeitar alunas e alunos a uma moral, seja através do conhecimento difundido, ou pelas normas que visam instituir um único modo de sentir a vida. Seria preciso, então, questionar cada vez mais essa formação humana educacional escolar que toma indivíduos como objetos sobre os quais incidem modelos de inculcação.

Olhar para o tipo de formação humana que acontece através da escola, e tentar compreender os limites do *cuidado de si*, torna-se um esforço em perturbar “[...] diretamente os ideais modernos como autonomia, experiência e subjetividade, bem como práticas hegemônicas ancoradas numa educação reducionista atrelada à lógica econômica, como as práticas de regulação governamental de cunho neoliberal” (SILVA, N; FREITAS, 2015, p. 229). Seria uma busca para olhar como as *técnicas de si* desenvolvidas por sujeitos na escola, podem dar forma a vidas mais belas. Entretanto, como sabemos, esses modos de vida se fazem a partir de disputas.

Nesse sentido, apontar como os modos de sujeição se fazem ao mesmo tempo em que os modos de subjetivação e *resistência*, por meio de diferentes discursos e práticas, é abrir mão de uma tentativa de compreender o mundo social como algo fixo. Um mesmo sujeito pode buscar exercer os limites individualistas de sua conduta no meio escolar sobre determinados aspectos, enquanto empenha um maior esforço para alimentar uma postura coletiva em relação a outras demandas escolares. Assim, é necessário não só dar vazão aos constrangimentos morais, como também difundir mais e mais as diferentes práticas de liberdade.

Nesta perspectiva de exercícios contínuos, a relação entre as artes e o mundo educacional dá vazão a um dos momentos analíticos a nosso ver mais interessantes. Pensar na possibilidade de práticas que promovam *estéticas de existência* seria imaginar que alunas e alunos podem transformar-se por meio daquilo que criam artisticamente dentro da escola. Compreender essas criações subjetivas e artísticas não é só olhar essas formas estéticas que estão localizadas em um determinado tempo e espaço, também é imaginar mais aberturas nas formas de afetar e transformar quem somos e o mundo ao nosso redor.

Falar, então, do cinema produzido na escola por jovens é falar da potência dessas obras imagéticas incidirem na vida, é perceber que os sentidos do cinema como prática escolar, assim como os de qualquer outra prática, serão disputados, seja através das

percepções pelas quais encaram o cinema como instrumento de reflexão, seja das perspectivas que o encaram enquanto mediador e transmissor de conteúdos, ou através do modo que toma a sua feitura como prática de construção de realidade.

Acreditamos que o exercício cinematográfico realizado na escola, por meio de suas técnicas, afeta, então, quem o produz, quem o possibilita e quem o assiste. E esse exercício que geralmente ocorre no meio educacional brasileiro pela exibição de filmes, pode demonstrar diferentes modos de práticas de liberdade quando vivenciado também na escrita de um roteiro, nas atuações, nos processos de pré, produção e pós-produção, nas montagens, nas edições, nas construções dos figurinos, dentre tantas outras formas de se experienciar essa feitura imagética.

Além disso, compreender as práticas escolares audiovisuais através do *cuidado de si* é colocar as produções e as pessoas envolvidas sob métodos não-hierárquicos. É tentar compreender as experiências, os processos de pré-produção e pós-produção, e os filmes para além de um “desvelamento de verdades” únicas e universais a respeito de sentidos e técnicas, “trata-se, antes, um jogo de experimentação, de conversa e de encontro com aquilo que nos afeta e que, de alguma forma, nos coloca a pensar sobre nós mesmos” (FISCHER, 2018, p. 35-36). É colocar em foco os desejos e interesses que percorrem nossas vidas.

Falar sobre cinema na escola é falar sobre nossas cidades, sobre nosso país, sobre as políticas públicas de educação, sobre questões de gênero, sobre questões de raça, sobre o meio ambiente, sobre a política institucional, sobre as disputas de poder, sobre princípios éticos e morais, sobre formas de vida e de morte, enfim, sobre modos de fazer cinema e de fazer a vida. É também falar sobre as certezas que rondam os fazeres sociológicos. Enfim, é “entregar-se ao extraordinário, ao mágico, ao talvez inexperienciável e misterioso, é aceitar que a experiência faz parceria com a infância, com o que é por definição intervalo e descontinuidade – longe de qualquer transparência e totalidade” (FISCHER, 2018, p. 41).

4 A ESTÉTICA ESCOLAR

Neste capítulo nos concentramos sobre os elementos de uma *estética escolar*, a fim de apresentar as intenções e as formas através das quais os conhecimentos e as normas educacionais, tanto em termos nacionais e locais são construídas enquanto modelos escolares. Nosso objetivo é desenvolver um argumento que se estenderá aos próximos capítulos. Problematizamos como algumas lógicas se fazem presentes e podem ser articuladas de diferentes maneiras dentro do espaço escolar, no espaço estrito das produções imagéticas, e, principalmente, como são mobilizadas a partir e sobre os processos subjetivos.

No segundo tópico, apresentamos algumas características gerais sobre os Colégios de Aplicação (CAp) espalhados pelo país, suas formas de ingresso e seus objetivos pedagógicos. Esses Colégios são centros de referência de formação docente para cursos de licenciatura, e também figuram no imaginário social do país enquanto escolas públicas de excelência nas avaliações nacionais e em termos de práticas educacionais. Em seguida, apresentamos o CAp–UFPE, realidade através da qual tecemos as discussões sobre os processos de subjetivação discentes.

O terceiro ponto deste capítulo trata das diretrizes, bases e metas através das quais o BioQuimiCurta entra em atividade. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, a proposta metodológica para o ensino-aprendizagem dentro do Ensino Médio do CAp–UFPE busca difundir um modelo educacional em que o cinema aparece como *tecnologia* fundamental. A pré, a produção e a pós-produção serão analisadas, assim, por meio dos condicionamentos educacionais de um espaço e tempo específicos.

O quarto ponto é composto por reflexões sobre a história da presença do cinema na educação e as bases legais que garantem essa relação. O cinema é encarado, durante grande parte tempo, enquanto recurso pedagógico com vistas a auxiliar na divulgação e transmissão de conhecimento, ao mesmo tempo em que está incumbido de contribuir com a modernização e difusão cultural do país.

O quinto tópico discute o que pode ser garantido com as aberturas possíveis do cinema na escola, isto é, as possibilidades que surgem das experiências com as artes no mundo escolar e das experiências escolares no mundo das artes. O não-saber aqui não estará atrelado aos modos corretos de se produzir determinada experiência, e, sim, às formas que

podem surgir entre os limites impostos às pessoas que experienciam esses saberes, nas frestas das expectativas.

No último momento deste capítulo, iniciamos as reflexões sobre a realidade que foi produzida no BioQuimiCurta no ano de 2019. Abordamos como a presença do cinema no CAp é experienciada pelo corpo discente a partir de exibições cinematográficas no 6º ano do Ensino Fundamental, passando pela ludicidade das pequenas produções que são realizadas em termos de trabalhos acadêmicos em outras séries, chegando à produção dos curtas no 3º ano do Ensino Médio através de suas expectativas, disputas e harmonias. Estão presentes também as considerações sobre os conhecimentos e as estruturas materiais manuseadas dentro e fora da sala de aula.

4.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO

A experiência audiovisual que acompanhamos no ano de 2019 foi promovida através do BioQuimiCurta, um projeto presente desde o ano de 2012 dentro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e que atua através de uma parceria com o curso de Cinema e Audiovisual da Universidade. Várias tensões e disputas perpassaram as produções, desde as discussões sobre as perspectivas e condicionamentos acerca da escrita dos roteiros durante as aulas de português, passando pelo acesso aos equipamentos de gravação, até a exibição e premiação no final do mês de outubro de 2019 no recém-reinaugurado Cinema da UFPE. Estar presente nas aulas, na feitoria dos filmes, e entrevistar alunos e alunas nos possibilitou apreender os detalhes que ligam essas práticas às diretrizes educacionais e aos filmes. Sendo assim, se o intuito aqui foi o de investigar as formas como as subjetividades dos alunos e das alunas emergiam naquele momento dentro do ambiente escolar, através dos mais variados instrumentos, discursos e técnicas, acompanhar essas experiências, rever os filmes, e construir as análises acerca deles, nos pareceu um caminho bem frutífero para contribuir com uma Sociologia da Educação que não pense nas realidades educacionais apenas como objetos de reprodução social.

Os Colégios de Aplicação (CAp), inicialmente nomeados de Ginásios de Aplicação (SILVA, 2016), foram institucionalizados no país a partir do Decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946, atrelados às Faculdades de Filosofia das universidades federais, para funcionarem como laboratórios experimentais de formação docente dos cursos de licenciatura. Os CAPs aparecem como uma proposta baseada nos princípios do Manifesto dos Pioneiros da

Escola Nova de 1932, que se colocava enquanto estratégia de crítica a uma forma de conceber a educação pública por parte do Estado brasileiro, daí que “as classes experimentais implantadas no Brasil tinham não só um sentido de inovação pedagógica e curricular mas também um caráter renovador na sua dimensão político-social” (KAIUCA, 2004, p. 1019-1020).

Enquanto campos de experimentação de modelos didáticos para escolas públicas que são, podendo atuar conjuntamente a prefeituras e estados, os CAPs estão atrelados aos princípios das universidades, e assim atuam, hoje, promovendo a tríade acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão, no Ensino Fundamental e Médio. Os colégios seguem as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para a educação básica, inclusive as avaliativas, e mais as que lhes competem estritamente¹⁴. Essa interface entre a Educação Básica e o Ensino Superior teria o intuito de promover metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, colocando em discussão diferentes tipos de matrizes curriculares, o que seria garantido pelo tensionamento entre as compreensões de estudantes, docentes, técnicos, direção e das famílias que se fazem presentes na vida escolar (KAIUCA, 2004).

Hoje, há no país 17 Colégios de Aplicação ligados a universidades federais (SILVA, 2016). As formas de ingresso nos colégios são diferenciadas e motivos de disputas, o que está diretamente ligado às perspectivas educacionais e posicionamentos sociais acerca da qualidade e dos objetivos do ensino público postos em prática nesses colégios. Dos dezessete colégios, o sorteio de vagas é o modelo adotado por onze, três deles selecionam discentes por meio de um processo exclusivamente avaliativo de notas, e os outros três possuem um processo híbrido entre sorteio e ranqueamento. Como efeito, os processos de ingresso que optam pela aplicação de exames tendem a selecionar estudantes de forma desigual. Já os colégios que optam por um sistema de sorteio têm possibilitado uma maior heterogeneidade estudantil no que toca à origem social dessas pessoas (BOTLER; SILVA, 2019).

Um dos exemplos é o ingresso que acontece no CAP da UFRJ, que já instituiu a seleção discente por meio de provas e testes, mas que, hoje, conta com um sistema de sorteio tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Dentro desse sistema de sorteio há ainda um percentual de cotas que leva em consideração a raça, etnia e a renda familiar de cada pessoa¹⁵. Esses processos de ingresso nos Colégios de Aplicação são pontos

14 Estas especificações estão dispostas na Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

15 Disponível em: https://cap.ufrj.br/images/PDF/Edital_Admissao2020_1.PDF. Acesso em 26 de maio de 2020.

importantes, porque quanto maior a heterogeneidade entre as pessoas que ingressam, maiores também são as “[...] possibilidades de serem pesquisadas alternativas pedagógicas para enfrentar os desafios de um processo de ensino-aprendizagem efetivamente plural” (KAIUCA, 2014, p. 1015). Mas também falam das perspectivas e objetivos que rondam o ensino público que é exercido e serão analisados.

4.1.1 O CAp–UFPE

O Colégio de Aplicação da UFPE foi fundado em março de 1958 como parte integrante da Faculdade de Filosofia, e também tomou como missão tornar-se uma escola de experimentação para os cursos de licenciatura da universidade. Hoje, o CAp–UFPE oferece vagas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e defende que, junto às demais instituições de ensino básico, elas “[...] têm um papel de protagonistas nos debates relativos à geração de políticas de Educação Básica no Brasil” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016, p. 28).

Em sua edição reelaborada no ano de 2016, mas que também serviu de fundamentação prática para os anos de 2019 e 2020¹⁶, respectivamente, o Plano Pedagógico (PP) do CAp–UFPE, enquanto “instrumento de regulamentação”, apresenta um pouco de sua história e as estratégias pedagógicas, políticas e éticas que direcionam a vida no Colégio. Para compreendermos por quê e como os passos dados dentro do BioQuimiCurta se desenvolvem, precisamos olhar um pouco para algumas das concepções sobre a vida na escola que estão presentes no plano.

Tomando como ponto de partida as transformações sociais pelas quais a nossa sociedade passa, principalmente as tecnológicas, tais como a informática e a genética, a escola é enxergada dentro de seu Plano Pedagógico enquanto lugar e instrumento de desenvolvimento e formação de pessoas, quer dizer, “[...] aguarda-se uma redefinição do sentido e da missão da escola, levando-a a buscar compreender as transformações que a circundam com a responsabilidade da reflexão e da formação para vivência em sociedade” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016, p. 14). Isso nos indica um compromisso com o futuro, com as expectativas e necessidades da sociedade pernambucana e brasileira, com as expectativas e demandas do mundo do trabalho, nas quais alunos e alunas estão sendo inseridas constantemente — o que se faz do mesmo modo em consonância com outras dimensões da vida social, como a biológica, afetiva, ambiental, cultural e cognitiva (*Idem*).

16 Agradeço ao atual diretor do Colégio de Aplicação da UFPE, Erinaldo do Carmo, pelas informações concedidas.

Atrelado a essas ideias de escola, o PP do CAP–UFPE aponta através de quais princípios compreende a formação humana, e como ela é concebida contra perspectivas exclusivamente tecnológicas, racionais, individualistas e hierarquizantes, que tendem a se impor cada vez mais sobre o mundo escolar. É nessa direção que a defesa de um cidadão comprometido com um posicionamento reflexivo, crítico, criativo e que tenha como base o respeito às diferenças está presente no CAP.

Para além disso, espera-se que essa pessoa esteja comprometida eticamente com as demais, com o bem, que seja defensora de igualdades, e protetora do meio ambiente. Segundo o Projeto Pedagógico:

este é o cidadão desejado para sociedade que vislumbramos: constituído por uma formação humanizada, ética, estética, criativa, espiritual, crítica e autônoma, voltado para o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração do seu projeto de vida ao projeto coletivo de seus pares (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016. p. 32).

A forma de ingresso no CAP–UFPE passou por uma modificação significativa a partir de 2017, quando a escola adotou o sistema parcial de cotas em sua seleção¹⁷. O Colégio, que em 2020 ofertou 54 vagas para o ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental, reservou 50% das vagas para estudantes em livre concorrência e 50% das vagas para estudantes que tivessem cursado única e exclusivamente o Ensino Fundamental I em escolas públicas¹⁸. Contudo, as vagas reservadas para estudantes cotistas, que tivessem comprovada a sua condição através de documentos escolares e pessoais, só seriam preenchidas pelas pessoas que conseguissem atingir a melhor pontuação nos exames de classificação, isto é, que tivessem tirado as melhores notas nas provas de Português, Matemática e na Redação¹⁹.

Há outras duas características que chamam atenção nos critérios de seleção: apenas poderiam inscrever-se na seleção estudantes nascidos entre 1º de janeiro de 2007 e 31 de dezembro de 2010 e que estivessem cursando o 5º ano do Ensino Fundamental durante o ano de 2019. Essas estratégias servem para garantir um mínimo e um máximo de faixa etária, e

17 Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/400862/Res+2017+24+CCEPE.pdf/d0ef4625-5b8f-4c57-903f-627b9330a392>. Acesso em 26 de maio de 2020.

18 Devido a Pandemia da Covid-19, em 2021, o CAP–UFPE adotou o sistema de sorteio para o ingresso discente, e por conta disso foi acionado na justiça por várias famílias de estudantes. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2021/04/12115112-justica-nega-pedido-de-suspensao-do-sorteio-para-preencher-vagas-do-colegio-de-aplicacao-da-ufpe.html>. Acesso em 30 de jul. de 2021.

19 Disponível em: https://selecaocap.com.br/6ano2020/anexo/noticias/050919_EDITAL_Cap-Proacad-07-2019.pdf. Acesso em 26 de maio de 2020.

também para que pessoas que estivessem adiantadas não voltassem atrás em seus processos de formação educacional para ingressar no Colégio.

Contudo, um questionamento sobre a forma dessa seleção recai sobre esses limites de idade como forma de acesso: como lidar com a inclusão de estudantes, que mesmo cursando o 5º ano em escolas públicas no momento da seleção, tivessem mais de 12 anos, que seria o limite de idade aceito? A própria delimitação do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre as faixas etárias para ingresso nos níveis de ensino público foi motivo de bastante controvérsia (GOTTI, 2018), e se olharmos para o contexto do CAP–UFPE percebemos sinais de desigualdade sobre esses cortes etários enquanto acesso à educação, visto que os dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) – Educação, nos mostram que há ainda expressivo atraso escolar no país a partir dos 11 anos de idade²⁰.

Outro ponto característico do Colégio diz respeito à composição do seu corpo discente. Durante o período de matrícula entre os anos de 2012 e 2014, foi produzida uma pesquisa no CAP–UFPE com o intuito de levantar o perfil cultural, econômico e social discente (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016). Em torno de 145 estudantes, unindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, responderam o questionário que queria saber dessas pessoas a sua escola de origem, se tinham realizado algum tipo de curso preparatório para a seleção, qual seria o transporte utilizado para chegar até a escola, a escolaridade e a situação profissional da mãe e do pai, se participavam de algum programa social do Governo Federal, e as formas de lazer de suas famílias.

No intervalo de tempo analisado, todos os estudantes provinham de escolas particulares, e dentre essas pessoas, apenas uma fora bolsista, isto é, não pagante de mensalidades por algum motivo institucional. Mais de 70% dos discentes tinham frequentado algum tipo de curso preparatório para o ingresso no CAP. Carro particular, transporte público e transporte escolar foram os meios de locomoção até a escola mais mencionados, cerca de 40%, 36% e 17% respectivamente. O perfil acadêmico e profissional dos pais e das mães é elevado, em sua maioria apresentavam Ensino Superior completo, e trabalhavam com carteira assinada ou tinham empregos públicos e apenas três estudantes afirmaram participar de algum tipo de programa de assistência governamental. Nas palavras do Colégio, “[...] a nossa

20 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 28 de jul. de 2020.

clientela é composta por alunos de classe média ou média alta [...]”²¹ (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016, p. 123).

Mas não é só isso. Outra pesquisa (BOTLER; SILVA V, 2019) realizada dentro do colégio, agora entre os anos de 2014 e 2016, tomou como problemática a implementação das cotas para o ingresso discente. O estudo tinha a intenção de investigar os modos e os sentidos postos em prática pela gestão escolar, e como estes poderiam estar ligados às questões de desigualdade e igualdade social. Dentre os resultados apontados está a sobreposição de um modelo educacional mais individualista e meritocrático, em contraposição a formas mais coletivas e igualitárias. No plano de fundo dessas disputas estavam a Lei nº 12.711/2012, que sancionou a reserva de 50% das matrículas em cursos das Universidades, Institutos Federais e Colégios de Aplicação para estudantes advindos do sistema público de ensino²², e os altos níveis de avaliação que o CAp apresenta em sua trajetória.

Visto que na maior parte de sua história o CAp–UFPE adotou um sistema de concorrência para distribuir suas vagas, o grande público estudantil que conseguia e que ainda consegue ingressar é composto por alunos e alunas oriundas de famílias com condições de prover uma boa qualidade de vida e um Ensino Fundamental realizado em escolas particulares, como mostrado há pouco. Ainda de acordo com a pesquisa, as autoras afirmam que “nos últimos anos, o número de inscritos tem sido em média de 1.700 candidatos para 55 vagas, ou seja, uma concorrência superior à de muitos cursos de alto prestígio nos vestibulares das universidades mais renomadas do país, com cerca de 30 candidatos por vaga [...]” (BOTLER; SILVA, 2019, p. 7).

Pensando não só no processo de ingresso, mas nas condições em que ele acontece, essas disputas em torno do tipo de ensino que são construídas se fazem também, muitas vezes, visando a mesma excelência e efetividade com que conta o CAp – UFPE. Em notícia recente, a UFPE divulgou que o CAp foi “[...] a segunda melhor escola da rede pública no Brasil no ENEM 2019”²³ e a escola com a nota mais alta no Estado de Pernambuco, dando, assim, continuidade ao bom desempenho nos sistemas de ingresso no Ensino Superior. E isso nos remete a uma outra característica, a de que quando as aulas acontecem, quando os trabalhos

21 Na pesquisa não há menção sobre a formação racial dos alunos e das alunas. Mas se olharmos para o todo da população brasileira e as intersecções que a atravessam, a população negra estará presente dentro desse espaço em um menor número.

22 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 28 de maio de 2020.

23 Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/colégio-de-aplicacao-da-ufpe-e-a-segunda-melhor-escola-da-rede-publica-no-brasil-no-enem-2019/40615. Acesso em 07 de jul. de 2020.

são solicitados, quando as provas devem ser respondidas, o forte sistema de concorrência e meritocracia pode se fazer presente na escola da mesma forma. Mostraremos mais à frente um pouco sobre as formas e as estratégias que alunos e alunas formulam para responder a esse sistema meritocrático e outros que permeiam esse espaço escolar.

Se os processos de inserção e permanência do perfil discente do Colégio se fazem a partir de muitas disputas, de modo semelhante ocorre a construção do currículo escolar. Este deve responder diretamente aos anseios da sociedade na qual está inserido, aos princípios adotados pela escola dentro das relações de ensino-aprendizagem (através de seus instrumentos, projetos, pesquisas, conteúdos, formas de avaliação), e vai operar tal qual um organizador desses aspectos, atrelando-os diretamente aos conteúdos acadêmicos, de forma individual ou coletiva. Dentro do CAp, os processos de construção de saberes almejam fundar uma base reflexiva e argumentativa em torno dos conteúdos tanto do Ensino Médio, como do Fundamental.

Na disputa objetiva por uma formação integral de cada aluno e aluna, as escolhas que o CAp faz na construção de seu método curricular colocam-se defronte aos limites impostos pelas visões mais racionalistas e pragmáticas, isto é, em contraposição às teorias que delimitam modos universais de ensinar e aprender, e buscam a legitimidade de uma racionalidade científica, das artes e das pessoas (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016). E, na tentativa de também romper com esse sistema, busca-se findar com uma relação de sobreposição de importâncias entre as matérias acadêmicas que são oferecidas dentro do Colégio. Apesar das matérias de Português e Matemática possuírem uma carga horária compatível com as outras matérias, elas são as únicas que compõem o quadro avaliativo requisitado para ingresso do Colégio, como mencionamos há pouco, e são as mais presentes nos exames de avaliação educacional nacionais e internacionais, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA).

De acordo com o PP de 2016, o currículo escolar do CAp oferece no Ensino Médio um cronograma de horário integral, especificamente para os 1º e 2º anos, e nesta base comum estão as matérias que compõem o quadro geral: Língua Portuguesa, Línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol), Educação Física, Artes Plásticas, Música, Teatro, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Biologia, Química e Física. Há ainda as matérias que compõem o grupo denominado Parte Diversificada do currículo, onde estão

presentes: Design de Jogos, Geometria Gráfica Tridimensional, Artes, Francês, Política e Eleições, Orientação Educacional.

Já os 3º anos são as únicas turmas que não possuem uma carga horária estendida, quer dizer, não realizam mais atividades no turno da tarde como nas séries anteriores. Nessas séries não são mais oferecidas as matérias que compõem a chamada Parte Diversificada do currículo. Acreditamos que, dentro dos embates em torno dos sentidos imputados na construção do currículo da 3º série do Ensino Médio, o foco no ensino esteja centrado no acesso ao Ensino Superior, na preparação para a realização da seleção do vestibular, ainda que a escola continue a apresentar uma perspectiva que vai além dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A dimensão da prática é uma característica fundamental de como o currículo se faz. É nela que se farão presentes as disputas entre os sentidos apresentados pelas regulamentações educacionais institucionais, as concepções do corpo docente e como o corpo discente vai encarar e responder a essas implicações acerca de sua formação. Com isso, não queremos dizer que todo o processo anterior também não esteja perpassado por esses jogos de verdade, pelo contrário, é na prática de uma proposta educacional que ela pode demonstrar por quais caminhos os sujeitos estão caminhando, através das condições que lhes são apresentadas e como se poderia lidar com os resultados atingidos.

Contudo, e sem perder de vista um sistema de práticas integrativas que possibilitam o pleno desenvolvimento de cada estudante de forma coletiva e individual, inclusive estudantes com deficiência, o Colégio de Aplicação da UFPE apresenta os currículos a partir das práticas docentes. Não se trata de uma imposição do professor ou da professora que estará em sala de aula. A relação ensino-aprendizado foca nas multiplicidades possíveis das práticas e suas metodologias, sem depreciar a influência da presença discente. E é nessa direção que alguns métodos são apresentados no PP do CAp (2016): planejamento participativo, aulas expositivas-dialogais; leitura/escuta; rodas de conversa; projeção e debates de filmes, documentários, clipes e músicas; produção de textos; apresentação de trabalhos e seminários; simulações computacionais; discussão e resolução de problemas e exercícios; meditação; dramatizações e jogos dramáticos; jogos de tabuleiro, populares e digitais; e acompanhamento instrumental e cantado de músicas.

Há outras práticas e metodologias que são executadas no Colégio, como as aulas de campo, os festivais de artes que traziam as apresentações discentes e docentes, as feiras de

conhecimento que buscam difundir e ampliar a curiosidade científica discente, encontros de literaturas que fomentam discussões em torno da Linguística e das artes literárias, entre outras atividades. Além disso, existem duas práticas que são desenvolvidas diretamente no âmbito da matéria de Química. O BioQuimiCap é uma atividade realizada pelo 9º ano do Ensino Fundamental e pelo 1º ano do Médio, em comemoração ao dia do químico, na qual estudantes desenvolvem apresentações abordando os assuntos tratados nas aulas. E há o BioQuimiCurta.

Antes de tratar das considerações estético-escolares do BioQuimiCurta, precisamos falar sobre mais um ponto que se faz importante nas abordagens educacionais e sociológicas, ou seja, sobre parte das diretrizes que incidirão sobre os processos subjetivos de cada estudante. São os processos avaliativos, ou os processos de (auto)verificação de rendimento. Em relação às práticas pedagógicas, o CAp adota uma visão formativa de suas avaliações, que estão consolidadas através dos apontamentos propostos pela Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996)²⁴ e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998). Além disso, os procedimentos adotados no Colégio visam a emancipação de cada estudante, um processo de tomada de decisão democrático e, ainda, um caráter regulatório processual (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016).

Os princípios que direcionam as verificações de aprendizagem do CAp são: a *cumulatividade*, ou seja, um processo que se desenrola durante todo o ano letivo; a *prevalência qualitativa*, onde os aspectos qualitativos da avaliação sobressaem aos quantitativos; a *transparência* em relação às avaliações e aos resultados; a *democratização das decisões*, através do fortalecimento do conselho de classe; e a *obrigatoriedade da recuperação*. Os instrumentos apontados no Plano Pedagógico para todas as verificações são: provas, seminários, pesquisas acadêmicas, debates e exame oral; em outras palavras, “em tal cenário, a avaliação formativa se evidencia em sua abrangência no sentido de promover o desenvolvimento efetivo e gradual das competências e habilidades possíveis aos educandos em suas especificidades” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2016, p. 55). Precisamos observar

24 A LDB apresenta as formas de verificação de rendimento como: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

quais os efeitos disso tudo na experiência escolar e como o BioQuimiCurta aparece nesse espaço e tempo específicos.

4.1.2 As diretrizes e bases do BioQuimiCurta

Atuando a partir dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o BioQuimiCurta é um projeto formulado por uma das professoras de química do CAp – UFPE, voltado para discentes do 3º ano do Ensino Médio. Através dele, “[...] estudantes produzem Curtas-Metragens de caráter pedagógico interdisciplinar utilizando conhecimentos de química, biologia, física, matemática e português para contar uma história que ajude a quem estiver assistindo a entender um tema relacionado às disciplinas mencionadas”²⁵. O BioQuimiCurta toma como metas a implementação da relação entre Educação e o avanço tecnológico, a ampliação de metodologia entre ensino e aprendizagem para além das aulas expositivas, o protagonismo discente, e para tal, variadas ferramentas e técnicas visuais, auditivas, cibernéticas, corporais, normativas e comportamentais são utilizadas (AQUINO; CAVALCANTE, 2017).

Os usos e objetivos educacionais postos em prática pelo BioQuimiCurta através das produções cinematográficas falam de construções que são, ao mesmo tempo, coletivas e individuais, seja em relação aos estudantes, ou mesmo às matérias trabalhadas. São formas de operar com conceitos químicos, biológicos, linguísticos, estéticos, éticos e políticos, como aconteceu no ano de 2019. Além disso, são formas de refletir acerca das situações da vida dentro e fora da escola, são tramas que acabam não apenas narrando a segurança do uso de compostos químicos, mas também as inseguranças de uma vida fundada em determinadas expectativas e condicionamentos.

No site do projeto há várias dicas e informações gerais a respeito de como as práticas podem acontecer. Na aba direcionada aos professores e às professoras, encontramos os detalhes acerca dos fundamentos aos quais esta perspectiva de ensino, que não se limita às paredes da sala de aula, está alinhada: à necessidade de que a Educação acompanhe os avanços tecnológicos; à utilização de atividades que retirem estudantes da condição de passividade no processo de cristalização de conhecimento; à criação de práticas através das quais o conhecimento possa ser reconhecido pelas pessoas que o buscam.

O BioQuimiCurta busca desenvolver, através das produções audiovisuais, as competências e habilidades discentes para que possam lidar e desenvolver aspectos da vida

25 Disponível em: <https://quimicurta.wixsite.com/curtanaescola>. Acesso em 14 de maio de 2020.

social, tais como a resolução de conflitos, a capacidade de gerar maior empatia e respeito mútuo. Estas regras de aprendizado de um determinado *ethos* e de ensino-aprendizagem, por sua vez em concordância com as normas de vida do próprio CAp, tenderiam a apresentar o diálogo como peça-chave para uma ampla capacidade de argumentação dos alunos e das alunas, e uma valorização das diferenças e relações não preconceituosas.

Ainda na aba direcionada a docentes, bem como a qualquer pessoa que esteja interessada na construção de uma prática cinematográfica escolar, há a indicação de que cada atividade seja realizada de acordo com os perfis discentes e sociais de cada instituição. Tendo isto em vista, há direcionamentos substanciais para que as práticas possam ser exercidas e de como através delas se possa gerar uma *verificação de aprendizagem*. O primeiro dos direcionamentos fala sobre a divisão dos grupos com base nas funções que serão exercidas. Cada estudante terá de reconhecer a importância das funções em todas as fases da produção, para que a atividade seja desenvolvida da melhor maneira. Nesta direção, as funções estão divididas, de modo geral, em: direção, roteirista, direção de arte, figurinista, captação do som, composição e direção de fotografia.

De acordo com as indicações do site, a divisão das funções segue um modelo em que são apontados dois perfis discentes mais comuns, um perfil *executor* e um perfil *artístico*, que deveriam estar relacionados diretamente com o perfil de cada pessoa para que cada função seja escolhida e executada, quer dizer,

Geralmente, estudantes mais comunicativos exercem papel de liderança, tornam-se os estudantes executores que gostam de desafios e impulsionam o grupo com palavras de ordem. Existem também os planejadores e analistas, geralmente mais introvertidos, são perfeccionistas e gostam de cuidar da organização do grupo. [...] Existem as funções mais ligadas às competências artísticas como a direção de arte, figurinista e efeitos especiais²⁶.

Pode haver outras formas de compatibilidade entre perfis e funções, mas elas não são especificadas²⁷.

Um segundo direcionamento para as práticas faz referência às diretrizes e expectativas educacionais que atravessam o projeto, são elas: o desenvolvimento de competências presentes na educação do século atual; a busca por um modelo de formação integral, através de discussões sobre temáticas como ética, cooperação, diferenças,

26 Disponível em: <https://quimicurta.wixsite.com/curtanaescola>. Acesso em 14 de maio de 2020.

27 Discutiremos no próximo capítulo alguns dos aspectos estéticos e imagéticos das práticas, as funções e como elas foram escolhidas e atribuídas, as perspectivas e os objetivos transpassados nas produções.

empreendedorismo e protagonismo estudantil — todas com o objetivo de fazer florescer reflexões e posicionamentos críticos diante de situações provocadoras encontradas durante as atividades.

A terceira indicação acerca das práticas, especificamente, sobre os curtas-metragens aponta que, além das fases dos processos de produção terem a capacidade de promover um ensino e aprendizado diferenciados, com os curtas em mãos, a comunidade escolar pode organizar diferentes movimentos pedagógicos interdisciplinares, desde cineclubes, festivais de cinema, debates e outras ações que abarque os conhecimentos promovidos.

Por fim, há uma diretriz que aparece enquanto *verificação de aprendizagem*. Tomando a força pedagógica da produção audiovisual, ela faz parte do planejamento curricular do CAp, e a partir disso algumas etapas de avaliação do aprendizado são delimitadas. Cada estudante deverá construir dois “mapas de conhecimento”, com o intuito de responder a perguntas relacionadas aos temas vinculados às matérias de química e biologia. O primeiro mapa é construído antes da produção audiovisual, quer dizer, há a intenção de se constituir uma forma de medir antecipadamente o conhecimento discente sobre os assuntos tratados em sala de aula. Já o segundo mapa deve demonstrar se e em qual nível o conhecimento de cada estudante foi aprimorado, enriquecido e articulado com outros. O intuito seria verificar se houve uma ampliação ou mesmo uma reconfiguração do conhecimento de cada pessoa em relação às matérias.

Em 2019, o Projeto contou com uma equipe formada pela Professora Coordenadora de química, pelo Professor de Biologia, pela Professora de Português, e por uma equipe técnica composta por dois estagiários e uma estagiária do curso de Cinema e Audiovisual da UFPE²⁸. Essa parceria aconteceu durante os primeiros seis meses do ano letivo e desenvolveu-se da seguinte forma: em um primeiro momento, nas aulas de português, a professora responsável trabalhou a escrita dos roteiros dos grupos enquanto gênero literário, exibiu filmes, e discutiu roteiros e os aspectos estéticos-imagéticos de outras obras. Já as aulas de química e biologia, que aconteciam nas sextas-feiras, foram fundidas para que os dois estagiários e a estagiária pudessem trabalhar o conteúdo teórico da pré-produção, produção e da pós-produção cinematográfica, e para que os grupos pudessem se reunir. Em um segundo

28 É possível perceber no site do projeto, a indicação de um terceiro estagiário e pequenas alterações nas coordenadas para a sua execução. Entretanto, analisaremos as experiências a partir das diretrizes do BioQuimiCurta em 2019 que nos foram disponibilizadas por e-mail pela equipe do projeto, através de alguns documentos, incluindo a programação geral e os materiais acerca das técnicas e dos aspectos cinematográficos.

momento, inicialmente, as duas últimas semanas do mês de junho teriam sido reservadas para que as turmas filmassem e editassem seus filmes, contudo, como será possível perceber, e um dos motivos pelos quais não nos foi possível acompanhar todas as gravações, cada grupo foi adequando sua rotina de filmagem de acordo com as necessidades que lhes surgiam.

No ano de 2019, o BioQuimiCurta teve como tema central os “Compostos Orgânicos e a Biodiversidade”, quer dizer, os alunos e as alunas teriam que construir suas realidades filmicas a partir de uma reflexão em relação àqueles elementos, formados por estruturas de carbono e ligações moleculares covalentes, em sua maioria, advindas de material orgânico ou artificial, compostos recolhidos de organismos vivos e de elementos não-vivos que podem afetar as mais variadas formas de vida presente no Planeta Terra. Entretanto, havia algo mais nessa proposição escolar, não se tratava apenas da existência e da influência desses compostos nos ecossistemas.

O que de fato se mostra como problema e o que se torna peça de referência para as reflexões filmicas são os usos humanos desses compostos e suas possíveis consequências, mesmo quando aqueles são tratados como partes de um todo que partilha a vida junto às outras formas de biodiversidade do planeta. De forma geral, a prática escolar do BioQuimiCurta pode ser dividida em sete partes: (1) a pesquisa sobre o tema; (2) a criação de uma história abordando os temas escolhidos; (3) a escrita de um roteiro apresentando as sequências dos passos; (4) a divisão das funções e o planejamento das produções; (5) as gravações; (6) as edições de áudio e vídeo; e (7) as divulgações, exposições e avaliações dos trabalhos. Foi de todo esse emaranhado que surgiram os seis filmes produzidos pelas turmas do 3º ano A e 3º ano B: *Plástico em Vertigem*, *Da Lama ao Parabeno*, *Tartarugas Plásticas*, *Bee 99*, *Máfia of Thrones* e *Sherlocked*.

Há um conjunto de regras na programação geral que falam sobre a distribuição das funções, sobre os comportamentos, e os instrumentos utilizados. Há a indicação de que cada grupo fosse composto por dez pessoas, entretanto, as diferentes decisões em torno desse quantitativo seriam respeitadas, sob a condição de que os grupos não apresentassem um número inferior a oito participantes. Dentro das equipes, cada participante teria que ocupar uma função específica, mas poderia auxiliar em outro grupo caso necessário. Por exemplo, se uma pessoa que ocupa a função (principal) de direção em um determinado grupo, em outro ela poderá ocupar a função (auxiliar) de figurante. Não seria permitida a participação de pessoas de fora do BioQuimiCurta nas produções. Cada pessoa deveria ser creditada por seu

trabalho nas produções, e o grupo deveria comunicar ao corpo docente as pessoas que não estivessem contribuindo, tentando fazer uma mediação para que todos participassem ativamente das produções.

As diretrizes para o ano de 2019 mencionam que cada grupo deveria dispor de seus próprios equipamentos, e escolher qualquer gênero cinematográfico para contar suas histórias, desde que respeitassem os limites de duração, que variavam entre quatro e dez minutos. Entretanto, os formatos dos filmes não poderiam abranger documentários, videoaulas, videoarte, videoclipe ou qualquer outra forma que fugisse da narrativa ficcional proposta por um curta-metragem. Ainda sobre esses aspectos composicionais das produções, estariam proibidos também o uso de palavrões, nudez, difamações, ataques a pessoas ou grupos específicos, uso não autorizado de imagens ou qualquer tipo de forma imagética que viesse a causar mal-estar.

No intuito de que a equipe técnica pudesse acompanhar as produções, foram criadas pastas para cada grupo, nas quais iam sendo incluídas as fichas com as programações de produção, os roteiros, e os demais materiais que viessem a ser confeccionados. Havia também uma lista de materiais que deveriam ser entregues pelos grupos ao final de todo o processo de produção: o filme em formato digital e o *making off* (em formato H.26422) em um link contendo o arquivo armazenado em alguma nuvem, tal como dos serviços do Google Drive ou *Dropbox*; dois *DVD's* contendo o filme e o *making off*; um *banner* nos formatos digital e impresso; termos de imagem assinados; os cronogramas de filmagem; os roteiros; as listas das equipes e elencos; os orçamentos; as ordens do dia; e os relatórios sobre cada pessoa dos grupos. Estas foram as bases normativas do BioQuimiCurta em 2019, precisamos olhar para práticas que delas surgiram. Mas, antes, olhemos um pouco sobre a história do cinema e seus usos no meio educacional nacional.

4.1.3 A presença do cinema nas escolas através das normativas legais e da Lei 13.006/14

A história da relação entre o cinema e a educação, nos termos das garantias jurídicas e das diretrizes de políticas públicas no Brasil, é a história dos caminhos projetados como respostas ao que se espera de ambos e das pessoas envolvidas. Podemos dizer que em grande parte dessa história as metas pretendiam que a escola viesse a fortalecer os anseios de modernização e de progresso de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que formasse certo

tipo de indivíduo culturalmente desenvolvido. Por esse caminho, o cinema na educação é reconhecido como um recurso didático, assim como foi em seu primeiro aparecimento legal. Na época da reforma do sistema educacional que ocorria com bases no modelo escolanovista, em que a maioria dos filmes exibidos no país vinha dos Estados Unidos da América, “a primeira manifestação prática dessa proposta refere-se à criação, em 1927, da ‘Comissão de Cinema Educativo’, subordinada à ‘Sub-Diretoria Técnica de Instrução Pública’, do Rio de Janeiro” (FRANCO, 2004, p. 22), que buscava, de forma geral, reduzir os níveis de analfabetismo, e engajar o povo brasileiro no desenvolvimento do país.

Será através da Reforma Fernando de Azevedo que teremos a instituição de uma diretriz dentro da Comissão de Cinema Educativo (FONSECA, 2016), que via na experiência e não mais na transmissão verbal e no decorar dos conteúdos, o cerne do ensino e do aprendizado através do cinema. Com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936, pelo então presidente Getúlio Vargas, o cinema atravessa a educação em sua função de auxiliar o corpo docente e continuar contribuindo com o progresso do país. A experiência cinematográfica na escola vai se destacar a partir de interesses aristocráticos e pela promoção e difusão de um cinema nacional.

O INCE vai existir até 1966, no início da Ditadura Militar, quando é incorporado pelo novo Departamento do Filme Cultural (DFC) e diferentes preocupações morais passam a incidir sobre os usos do cinema na escola, assim como sobre a formação de crianças e jovens. Todavia, antes e durante a década de 1960, fortalecem-se outras formas de como o cinema ocupava as escolas e diferentes espaços educativos, tais como a presença marcante dos debates que os cineclubes promoviam nas universidades e em entidades estudantis, ou mesmo em pontos de ligamento com organizações como a Igreja Católica. Além disso, todo esse movimento de resistência se fez mais forte com as produções que vão aparecendo com o Cinema Novo (FRANCO, 2004).

Será a partir dos anos 2000 que a relação cinema e educação ganhará nova força junto com o cinema nacional (FONSECA, 2016). O momento mais recente da história do cinema na escola, se dá com a instituição da Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), na qual a presença dessa arte imagética veio a se tornar mais uma vez obrigatória, e, ainda seguindo os mesmos princípios do progresso tecnológico, científico, econômico e cultural do país. Todavia, as disputas à volta dessas diretrizes parecem não apontar mais para um delineamento tão estável. As várias pesquisas que surgem sobre o tema, as novas formas

de encarar esses atravessamentos, e, principalmente, as práticas efetuadas nas escolas têm deslocado e perturbado cada vez mais as regras do jogo.

A Lei nº 13.006/2014 foi instituída pela presidenta Dilma Rousseff, com o intuito de garantir duas horas mensais de exibição de filmes nacionais nas escolas do país. O Projeto de Lei foi encabeçado pelo então senador Cristovam Buarque, que apresentou seus argumentos em defesa da legislação:

A única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala. [...] a ausência de arte na escola, além de reduzir a formação dos alunos, impede que eles, na vida adulta, sejam usuários dos bens e serviços culturais; tira deles um dos objetivos da educação que é deslumbramento com as coisas belas. O cinema é a arte que mais facilidade apresenta para ser levada aos alunos nas escolas. O Brasil precisa de sala de cinema como meio para atender o gosto dos brasileiros pela arte e ao mesmo tempo precisa usar o cinema na escola como instrumento de formação deste gosto. [...] os jovens que não têm acesso a obras cinematográficas ficam privados de um dos objetivos fundamentais da educação: o desenvolvimento do senso crítico (BUARQUE *apud* FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 5-6).

Os estudos elaborados por Adriana Fresquet e Cezar Migliorin (2015) apontam para uma série de comprometimentos dessa legislação e dos sentidos impetrados por ela. Para a pesquisadora e o pesquisador, o senador não destaca quais filmes, como e por quem eles serão escolhidos, e como será garantido o acesso a essas produções, visto que, no Brasil, a distribuição de filmes é um dos elementos que mais inviabiliza os acessos. Essa proposta de regulamentação mais recente possui vários argumentos que podem contribuir com a vida escolar. Só que ao não especificar algumas coisas, “[...] pode também ser apenas mais uma forma hegemônica de dizer ao professor e à escola o que eles devem fazer, além de forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 7).

Fresquet e Migliorin defendem uma prática escolar cinematográfica preocupada com os aspectos tecnológicos, científicos, econômicos, culturais e públicos do país e que também construa uma realidade com as pessoas que estão envolvidas. Tais preocupações buscam apontar que a presença do cinema na escola pode permitir caminhos de criação de novos mundos e de novos modos de existir. A dedicação não seria apenas para a criar o contato das alunas e alunos com filmes belos ou com um mundo moderno. A busca seria, justamente, pela desestabilização das estruturas dos modos de ser representativos e morais da escola e das pessoas. É uma aposta na abertura das práticas nas quais estudantes poderiam trazer seus

conhecimentos e diferentes formas de sentir e ser para a construção dessas novas *estéticas escolares, imagéticas e existenciais*.

A Lei nº 13.006/2014 foi sim uma garantia do acesso a produções artísticas dentro e fora das escolas. É através dela, como foi também com a legislação que a antecedeu, que várias pessoas, docentes e discentes, puderam compreender a partir de quais condições e pressupostos muitas produções vão se constituindo enquanto realidade, e vão constituindo a realidade do país. Este fato pode ser considerado um tratamento *resistente* porque, como foi dito, leva a perturbações transformadoras. Por isso, seria preciso ir além do sentido da promoção apenas do crescimento econômico dos grupos produtores e realizadores, e que apenas contribuem com a existência de indivíduos consumidores em estado de alerta constante para as próximas franquias (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

O esforço estaria em desconfiar do próprio cinema e, por quê não, da própria escola enquanto transmissores de modos de pensar e existir. Isto é, desfocar nossas lentes e prestar atenção a diferentes formas de produções e tratamentos cinematográficos que são realizados nas escolas, naquelas práticas que podem apontar caminhos singulares, caminhos antes postos de lado, não para incluí-los, mas para contá-los enquanto partes de um todo. Talvez isso nos colocasse de frente à tarefa de também procurar outros modos de perceber os resultados (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

Além disso, se os processos subjetivos surgem na distância que se faz presente entre a norma e a potência de exercer a *resistência*, é proveitoso apresentar algumas outras perspectivas e objetivos através dos quais o cinema é garantido nas práticas escolares no Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), além de instituir o ensino obrigatório das artes para a Educação Básica, também regulamenta que as artes visuais, junto à dança, o teatro e a música constituir-se-ão enquanto linguagens presentes nos componentes curriculares nacionais, devendo-se respeitar as diversidades de cada local e região do país em seus exercícios²⁹.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1998), mesmo não sendo obrigatórios, ainda servem hoje como material de apoio na construção dos currículos escolares, diretamente nas práticas diárias e também na formação docente, como ocorre no CAp da UFPE. Os PCNs, enquanto uma tentativa de elaboração de um currículo comum

29 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04 de junho de 2020.

nacional, também prezam pela qualidade da educação nacional garantida pelo Estado brasileiro, por meio, por exemplo, de parcerias entre docentes de diferentes matérias, através das quais discentes poderiam construir compreensões sobre os contextos socioculturais em que vivem. E é na intenção de promover um contato sensível de estudantes, através dos códigos e tecnologias, de produções e apreciações que “[...] os ‘Parâmetro Curriculares Nacionais’ incluem o cinema como uma das formas artísticas que podem ser ensinadas nas aulas de artes, estas sim obrigatórias” (MIGLIORIN, 2015, p. 19).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que aparece como suporte para o funcionamento do BioQuimiCurta, foi um documento redigido durante os anos de 2015 e 2018, e cortado por vários conflitos em torno dos seus sentidos desde as ocupações de escolas por estudantes em todo o país, que também protestavam contra a Reforma do Ensino Médio e a chamada “PEC do Fim do Mundo” (BRASIL, 2016)³⁰, como mencionamos, até o direcionamento de uma carta³¹ do então presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) para o Ministério da Educação (MEC), reivindicando um maior diálogo e atenção sobre os estudos produzidos nos cursos de Cinema e Audiovisual e sobre as ferramentas pedagógicas já presentes nas escolas, também apresenta indicações sobre a presença audiovisual nas escolas.

A parte da BNCC que se refere ao Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018, com a previsão de entrar em vigor a partir do ano de 2020. O documento³² está centrado no objetivo de desenvolver as competências e habilidades dos jovens de acordo com as áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto aos Itinerários Formativos técnicos e profissionais. Nessa direção, as produções audiovisuais aparecerão apenas como um recurso pedagógico a partir do qual será possível a compreensão de textos, temas e contextos sociais. Isto é, o cinema continua aparecendo enquanto um instrumento vinculado a interesses econômicos e culturais normativos.

30 Trata-se da Emenda Constitucional nº 95/2016, que tramitou como PEC nº 241/2016 na Câmara e como PEC nº 55/2016 no Senado

31 Disponível em: <https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/>. Acesso em 04 de junho de 2020.

32 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 de jul. de 2020.

4.1.4 Das aberturas do cinema na escola

Quando encaramos as possibilidades de presença das mais variadas formas de arte dentro da escola, nos deparamos com diferentes maneiras de isso acontecer. Desde aquela arte que teria um papel autodeclarado de contestador, crítico, transformador, até aquela percepção que vem corroborar com sistemas de reproduções, hierarquias e de acumulação cultural. Podemos nos deparar também com as dificuldades tanto materiais, quanto com as de formação docente para o trabalho dentro e fora de sala de aula. Entretanto, precisamos ir além. Não apenas refletindo e lidando com esses problemas, mas nos debruçando cada vez mais sobre que tipo de formação, ou quais subjetividades, estamos promovendo através dessas experiências. Isso implica também não encarar a presença da arte apenas pela experiência contemplativa, mas também pela experiência do fazer, do errar, do fazer novamente, do refletir sobre as técnicas, os sentidos e as perspectivas éticas e políticas que podem atravessá-las. Isto é, ao imaginar a arte, “tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza, que não a do curso localizado” (BERGALA, 2008, p. 30).

A arte, enquanto instrumento de estranhamento que está inserida em determinados espaços e tempos escolares, recebe e atua a partir de condicionamentos legais instituídos por agentes públicos, como temos visto, mas ela só se efetua no próprio fazer pedagógico. Nessa direção, as construções em torno do que é colocado em foco, seja o tema ou a técnica, muitas vezes, vai fazer com que estes sejam os grandes acontecimentos que rondam essas práticas (BERGALA, 2008). Porém, tomamos como referência os sentidos que imaginam a arte na escola como um regime de possibilidades, através do qual estariam acessíveis obras em que o não-saber lidar com o inesperado que surge, possa ser encarado como forma de produção pedagógica, artística e subjetiva. Pois, será ali, acreditamos, no desconhecido, que poderá surgir algo confeccionado, a cada dia, enquanto maneira de viver e se transformar.

E o cinema no meio dessa imbricada relação pode aparecer enquanto “[...] um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora [...]” (FRESQUET, 2017, p. 19) — e o que está aqui dentro. Por isso que contribuir com análises e formação de sentidos em que sujeitos são pré-formatados seria ratificar uma visão de mundo em que, apenas através da apropriação de um determinado comportamento e conhecimento estético universal, seria possível perceber um desenvolvimento intelectual.

Com o cinema na escola, de acordo com Fresquet (2017), muitas vezes não será garantida nem mesmo a exibição completa de filmes. As dificuldades que existem em torno das questões materiais acabam por reduzir as exibições a trechos e discussões rápidas, experiências que poderiam ser transformadoras. Contudo, a autora ainda nos diz que mesmo nas dificuldades materiais é possível perceber um cinema que consegue afetar a vida das pessoas que se atrevem a olhar e sentir os efeitos das imagens, dos sons e dos silêncios. Trata-se, então, de uma disputa sobre e através dos usos das imagens que podem limitar ou expandir experiências e mundos. Lembremos que

em 1895, na primeira exibição da história do cinema, dizem que um grupo de pessoas entrou em pânico e, desesperadamente, correu para o fundo da sala com medo do trem que, imaginavam, sairia da tela. Com *A Chegada do Trem à Estação Ciotat* e *A Saída da Fábrica*, os irmãos Lumière apresentavam ao mundo os primeiros atos cinematográficos (LEITE; CHRISTOFOLETTI, 2015, p. 41).

O cinema vivenciado através desses jogos de verdade é capaz de escapar de amarras sociais e se instalar enquanto feitura de uma realidade, justamente pela distância. A escola, então, seria feita e refeita a partir de um cinema não compromissado com o que se espera dele, sem o domínio em suas mãos e convivendo com um risco iminente, e os sujeitos seriam convidados a também se refazerem e às suas expectativas. Enfim, “não há passagem ideal entre o que um filme quer dizer e a experiência que se faz com esse filme” (MIGLIORIN, 2015, p. 37). Vale ainda dizer que esse deslocamento se faz na presença do outro, do colega de turma e do docente. Para este último a resultante poderia ser, por exemplo, a construção de um modelo de ensino menos hierarquizante, através do qual os filmes gerassem sentidos diferentes dentro e a partir do mundo da escola.

Partindo disso, trazemos uma pergunta que muito parece falar sobre várias realidades, mas, principalmente, daquela construída dentro do CAP da UFPE: “como inventar múltiplos ritmos para o trabalho com jovens?” (MIGLIORIN, 2015, p. 151). Poderíamos dizer que, num primeiro momento, “quando os corpos são reduzidos a uma homogeneidade de demandas, reticulados por posturas e atenções monorrítmicas, estamos justamente reduzindo as potências que os corpos possuem de serem afetados e de afetarem o mundo” (*Ibidem*). Entretanto, nosso esforço aqui é o de localizar nessas práticas que tenderiam a se fazer homogeneizantes, ou apenas de transferência de conhecimento, elementos que apontem para possibilidades de abertura, para aquilo que Foucault (1984) vai chamar de *práticas de*

liberdade, as quais não têm como centro um processo de liberação futura, são processos de *resistência* desenvolvidos pelos sujeitos e que se fazem dentro do instante do *agora*

Neste sentido, nossa busca é investigar a prática do BioQuimiCurta, enquanto metodologia que corta três matérias ao mesmo tempo, que desenvolve e possibilita determinados modos de ser das pessoas envolvidas, isto é, analisando como nas disputas entre as perspectivas discentes que os filmes que daí surgem puderam ser experienciados e filmados, pois, foi dentro de um espaço e tempo que possui suas próprias regras que as pessoas construíram suas experiências.

4.2 AS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES DO BIOQUIMICURTA: CENA 1

Nesta primeira parte apresentaremos as características gerais da prática audiovisual do BioQuimiCurta, algumas das quais serão abordadas mais detalhadamente nos próximos capítulos. Neste sentido, as experiências com o cinema estão presentes logo no início da vida discente dentro do CAP e de diversas maneiras. Seja através da exibição de filmes ou mesmo de sua produção para trabalhos acadêmicos, a relação entre os materiais audiovisuais e escola vem se fortalecendo ao longo do tempo. Um exemplo dessa inserção filmica na escola é o Componente Curricular *África e Cinema*, que integra a Parte Diversificada do quadro formativo das turmas do 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem tenta construir um modo diferente de se relacionar com o continente africano, através das reflexões que surgem a partir da exibição de filmes, e é a partir dela que começam a surgir os questionamentos sobre olhares e jeitos de sentir cinematográficos, como nos diz a Aluna H:

[...] acho que tu nunca conheceu, no 9º ano a gente tem uma professora aqui, que ela foi professora da gente de geografia, que faz um trabalho incrível, incrível com cinema, e eu participei da monitoria dela, que era sobre África. Ela passava alguns filmes pra gente e a gente debatia o contexto da África a partir daqueles filmes, e eram justamente filmes, assim, alguns eram de *Hollywood*, que traziam atores conhecidos, tipo, tinha *Diamante de Sangue* que Leonardo DiCaprio protagoniza, mas outros filmes eram bem de difícil acesso, eram filmes desconhecidos. Nossa, agora que eu me lembrei, foi bem legal, a gente estudou o cinema africano, tipo, inclusive foram nove pessoas, que foram monitoras, três falaram sobre cinema africano, três falaram sobre escravidão, e três a gente trouxe mais como, tipo, falas de filósofos sobre África e tal. Assim, eu lembro que a gente estudou muito a lógica do cinema africano, como ela era diferente da lógica do nosso cinema, a gente teve até uma palestra em francês, eu sou de inglês, não entendi nada, mas assim, [*falava*] de como não é dinâmico, de como ele fala sobre metáforas, de como o

cinema foi uma ferramenta importante de resistência dos africanos, porque, assim, como o cinema pode ser usado como mecanismo de dominação também, porque eu acho que tem os dois lados, e acho que às vezes é o de dominação que prevalece, porque quem tem as ferramentas são as pessoas que dominam, assim. Aí a gente estudou muito como os africanos eram representados na Europa e nos Estados Unidos como as pessoas bárbaras, como a África era representada como um lugar de monstros, assim, algo bem utópico, e, tipo, muitas vezes usando o cinema, aí quando os africanos vão estudar na Europa, os africanos mais abastados e tal, eles veem como eles eram representados, se chocam, eles não sabiam que eram representados assim, e quando voltam pra África criam um movimento de resistência, também através do cinema, só que agora pra se mostrar como eles se veem, como a cultura deles era e tal, acho que foi a prática de cinema mais forte que a gente teve aqui no Colégio. (Acréscimo nosso).

Por outro lado, as produções de materiais audiovisuais no CAp que acontecem por demanda de trabalhos solicitados pelo corpo docente são peças imagéticas, geralmente, benquistas na escola por estimular os processos criativos dos alunos e das alunas, ao relacionarem essas ferramentas aos conteúdos que são ensinados. Nessa interface de instrumentos e conhecimentos, a ludicidade aparece também como um elemento-chave para todo o processo. E, como nos diz a Aluna C, as produções audiovisuais que são experimentadas envolvem outras formas de arte:

A gente não tem só esse projeto no 3º ano, no 1º ano a gente tem um que é de paródia de música, que também é de química. A gente tem que escolher a música, fazer o videoclipe, escrever a letra, então a gente já tá meio que acostumado com isso. Durante o ensino fundamental tem alguns professores que gostam e falam assim 'se você quiser pode ser em vídeo a apresentação, essas coisas'. Então é bem normal que no 7º e no 8º ano tenha vídeo pra gente explicar alguma coisa, fazer teatrinho, essas coisas. Então, em comparação a outras escolas aqui é bem mais lúdico e bem mais incentivado pelos professores. Ano passado também teve um que foi de biologia, aí era fazer um vídeo explicando a doença, mas podia ser por um teatro, qualquer cenário que você escolhesse, mas tinha que explicar a doença. Então, assim, a gente tá bem-acostumado até a fazer, mesmo que seja bestinha, por exemplo, no 7º ano um negócio só no celular, um *take* e pronto, mas a gente já tá nessa há um tempo, e todo mundo gosta de assistir, é legal.

As indicações iniciais dessas formas de inserção do cinema na escola, de construção de conteúdo e subjetividades são importantes, não só porque falam do que se espera da escola e como se espera que ela atinja seus objetivos; mas porque apontam também para os usos das artes, para as maneiras como são percebidas pelas pessoas que estão envolvidas em todo o processo. E o BioQuimiCurta aparece para ocupar um lugar de bastante prestígio dentro do Colégio de Aplicação da UFPE, não apenas por promover uma prática pedagógica eficaz, que

vai além da própria garantia legal das duas horas mensais de exibição, todavia por ser um projeto com quase dez anos de existência e por receber a simpatia de grande parte da população escolar. Efetivamente, o projeto englobou, no ano de 2019, além da projeção de filmes, a pré-produção, produção e pós-produção. Os discursos em torno dos objetivos, formas de avaliação e os processos subjetivos também estão envolvidos, como veremos mais à frente.

Muitas expectativas e formas de encarar todo o processo de produção surgem durante as aulas de português, de cinema, e durante as gravações. Entretanto, precisamos olhar como essa prática, que envolve diversos fatores e pessoas, até mesmo de fora da comunidade escolar, não é só algo que se construiu ao longo do ano de 2019. De certa forma, ela já vem sendo experienciada por essas pessoas (sejam as onze que entrevistamos ou aquelas que não), desde o ano em que passam a fazer parte do CAP. Os modos de viver essas experiências, também são diversificados, isto é, não é possível delimitar formas simples e unívocas. Buscaremos, ao contrário, os pontos que emergem das complexificações, nos movimentos de idas e vindas, nas retrações e exacerbações de perspectivas. Como nos foi relatado em algumas respostas, o BioQumiCurta é uma *tradição* e, talvez por isso, está em constante disputa.

Um primeiro ponto dessa *tradição* envolve aquilo que faz o Projeto ser experienciado antes mesmo que as alunas e os alunos ingressarem no último ano do Ensino Médio. Como algumas pessoas nos relataram, elas puderam acompanhar as atividades do Projeto desde o 6º ano, quando assistiam as produções no Festival de Artes que a escola promovia. Era a partir desse momento que as produções passavam a fazer parte do imaginário da escola, daquilo que se esperava e daquilo que acontecia, por meio do qual se começava a instigar a percepção lúdica discente, e onde o BioQuimiCurta passava a ser encarado por algumas pessoas como algo ‘legal’, algo em que podiam perceber uma outra maneira de lidar com os conteúdos, e jeitos de se aproximarem e criarem relações de amizade, até entre as diferentes turmas do 3º ano.

Só que essa experimentação da *tradição* também já trazia as características de conflito, medo e ansiedade. Esses modos de experiência, em grande medida estão relacionados ao fim de algumas amizades, aos resultados das produções, ao próprio sentido que é dado ao 3º ano do Ensino Médio, e à imagem do CAP dentro e fora da escola, pois o imaginário que é construído acerca do Colégio e o que ele pode oferecer não se faz apenas por

quem o compõe, mas pela própria sociedade na qual está inserido. O que, por sua vez, também influencia no interesse e nas disputas pelo ingresso e pela permanência dentro do Colégio. Enfim, como menciona a Aluna H:

Agora, realmente, tem algo, uma cultura de tipo, desse medo desse projeto que é construído pelos depoimentos anteriores. Tipo, eu tinha muito medo, porque era terceiro ano, o próprio terceiro ano você tem muito medo, e aí todo mundo falava que era muito estressante e desfazia amizades, que era o projeto pra você sair do terceiro ano sem sentir saudade. Então, tinha esse medo que era construído pelos depoimentos das outras turmas e, assim, acho que também o projeto, dizem muito ‘ah, é no terceiro ano, porque é tradição’, só que eu acho que deveria ser repensado essa questão.

Esses elementos e sensações experienciadas antes mesmo das produções, mas que não deixam de fazer parte de como aquelas serão encaradas, diz respeito ao imaginário construído também pelo corpo docente, aos modos como encaram as práticas do projeto e até mesmo como participam das atividades, seja como figurantes ou emprestando suas vozes para dublagens. Por exemplo, agora há pouco falávamos que dentro do CAp as práticas audiovisuais são estimuladas por professoras e professores, e, em relação ao BioQuimiCurta os sentidos caminham na mesma direção, quer dizer, o estímulo ao processo criativo, à dedicação, ao esforço que são empregados fazem com que docentes enxerguem não só o Projeto, bem como o próprio CAp. Nos diz o Aluno J:

Questão dos professores, a maioria deles já conhece a dinâmica do QuimiCurta, sabe como é que é, e, assim, uns preferem observar de longe, eles entendem que é uma coisa que demanda muito tempo, dão suporte mais na parte de não tá exigindo tanto naquele momento que um grupo precisa sair pra gravar e esse tipo de coisa. E tem outros professores que entram na onda, que entram na brincadeira, vão gravar também, fazem figuração, a gente usou professores como figurantes aqui, sempre tem professor participando de curta e tal.

Como podemos perceber, a *tradição* é prática. Ela se desloca entre os espaços da escola, entre as organizações dos tempos, através das condições materiais, dos discursos, nas escolhas dos recursos pedagógicos e nas relações com o outro. Esse é o segundo ponto, a realização, suas estratégias e expectativas. Na fala da Aluna A, em sua resposta sobre como se daria a presença do BioQuimiCurta na escola, ela aponta para uma primeira característica da execução das atividades, contando que o planejamento das atividades, a boa relação entre as pessoas do grupo e a divisão dos papéis que cada uma delas vai assumir pode garantir a funcionalidade da produção,

[...] no 3º ano a gente vê como, eu pelo menos, se funciona, se você tem um grupo que te ajuda, se você tem divisões de papéis como a Professora Coordenadora propõe, se você segue os calendários dela, se pede ajuda às pessoas que estão ali pra te ajudar, se você faz as coisas como elas deveriam ser feitas, você não se estressa tanto.

Essa preparação fala não somente de garantir a funcionalidade das atividades, ela pode permitir construir maneiras mais simpáticas ou antipáticas na relação com as outras pessoas, pois, este projeto extrapola o tempo comum de convívio para um trabalho em grupo, visto que foram necessários mais de seis meses, em alguns casos, desde as pré-produções até o fim das edições. Como nos diz a Aluna C, “[...] a gente passou mais de um mês, meses falando sobre isso como um grupo, tinha que ir se encontrando mais de uma vez, então é trabalho em grupo. E o que eu disse antes de aprender a ceder e tal, esses valores dentro do trabalho em grupo [...]”.

Esses elementos de *estresse* e de funcionalidade são importantes dentro do nosso argumento, pois apontam não só para aquilo que essas discentes vivenciaram na troca com as turmas anteriores, no que está sendo produzido agora, e na relação futura entre garantir uma boa nota para passar de ano e a preparação para o ENEM e o ingresso em universidades. É o acúmulo de conflitos e conhecimentos que se torna um fator de complicação para essas pessoas.

Os argumentos elencados anteriormente sobre o cinema nas escolas já nos falavam daquela que é aqui a terceira característica do sentido de como o cinema é produzido através do BioQuimiCurta. Para os alunos e as alunas, essa experiência cinematográfica vai acontecer enquanto recurso pedagógico, aquela ferramenta que vai auxiliar na assimilação de conhecimento como nos diz a Aluna B, “eu acho que primeiro como recurso pedagógico, porque assim, por incrível que pareça eu realmente aprendi sobre o composto químico do meu filme pelo menos, sei do que é feita uma sacola plástica, o que eu provavelmente não saberia se eu tivesse que assistir a aula só, sabe”.

Entretanto, essas experiências podem se apresentar como formas de expressão, diferentes jeitos de elaborar artes ou descobrir novas maneiras de olhar para si e para o mundo. Ao longo das entrevistas os alunos e as alunas nos contaram sobre outras formas de artes que desenvolvem e como elas acabaram atravessando o cinema que era feito naquele momento, tal como as alunas que disseram que escrever os roteiros estava diretamente ligado a suas vontades em torno da literatura e a seus processos subjetivos. Como conta a Aluna D:

Eu acho o cinema uma coisa muito importante, eu não sei se agora tá mais valorizado, mas eu acho que devia ser ainda mais, porque é uma forma, quando você tá fazendo essa produção, você percebe que é uma forma de você se expressar e descobrir coisas novas [...].

Um último ponto que está atrelado a esses aspectos do sentido do cinema na escola fala sobre a quem poderia se dirigir essa prática, e em que idade ou ano escolar poderia produzir efeitos na relação ensino-aprendizagem. Podemos encontrar um posicionamento limitador frente às potências que o cinema apresenta na escola através de quais pessoas podem exercê-lo: aqui, as pessoas mais jovens, apesar de já estarem em contato com as matérias de química, biologia e português, ainda não seriam afetadas pelas práticas. De acordo com o Aluno F, “geralmente o pessoal mais novo não liga muito, porque eles não... primeiro eles nem sabem o que é química, mas enfim, mas o pessoal pequeno não liga muito porque eles não têm a noção de escola, eles tão muito mais na turma deles e não na noção de grupo escolar [...]”. Entretanto, como já foi indicado, pessoas dessas duas turmas dos 3º anos A e B, desde o 6º ano do ensino fundamental já experienciavam as práticas, o que é ratificado pela fala da Aluna G:

Eu gostava muito de ir pras exposições que o pessoal do terceiro ano fazia com os QuimiCurta, porque antigamente eles eram liberados mais cedo e aí dava tempo deles fazerem umas exposições e vender pipoca, e a gente se juntava na antiga sala de espanhol, que agora é parte da biblioteca, e aí passava os filmes, a gente pagava os ingressos e o pessoal pegava o dinheiro pra botar pra formatura deles, passava no festival de artes que eu lembro, o final. Faz parte da cultura do Colégio. Eu cresci aqui com a imagem do QuimiCurta [...]. Entre os alunos, quanto mais novo você é, mais você aproveita porque você não tá pensando ‘ah, eu vou ter esse trabalho aí’, que é uma realidade meio longe.

Gostaríamos de trazer agora os elementos que se referem à estrutura material e aos conhecimentos que o BioQuimiCurta e o CAp ofereceram para as práticas. Os espaços e tempos do CAp são permeados por essas configurações estruturais e de saberes, e seus usos igualmente vão sendo deslocados a todo momento através das disputas em torno dos seus sentidos. Seja nas aulas de português, nas quais puderam travar discussões sobre a escrita de um roteiro, ou mesmo na solicitação das câmeras para filmar as cenas, as alunas e os alunos foram construindo *ethos* específicos de acordo com seus objetivos de produção. Dito de outro modo, acreditamos que não seria possível delimitar um único estilo de experienciar a feitura dos filmes, ou mesmo de analisá-los, porque a própria prática vai se diferenciando entre os grupos.

Alain Bergala (2008) nos avisa que um bom cineasta é a pessoa que trabalha a partir das condições reais de produção e não se iludindo com determinadas formas extraordinárias. Este também parece ser o caminho que as produções cinematográficas escolares acabam seguindo, mas por outros motivos. Se as condições materiais oferecidas pela escola são insuficientes, ou mesmo se o tempo para produção não é o mais extenso possível, sugere-se que as pessoas optem por uma boa pré-produção, pela organização prévia dos materiais e das locações para uma boa funcionalidade das atividades. Todavia, como o próprio Bergala (*Idem*) fala, o cinema acontece no acaso. As experiências do BioQuimiCurta parecem ter entendido essas exortações e vão além. Fizeram-se em seus tempos, reconfigurando-os, adiantando-os e os atrasando, aconteceram nos espaços por onde já se movem e por espaços em que nunca estiveram, e utilizaram-se de materiais próprios, emprestados ou alugados.

Nessa direção, o primeiro ponto é o da estrutura material que perpassa as produções do BioQuimiCurta. De início, lembramos que a programação do projeto para 2019 indicava que cada grupo seria responsável por captar os recursos materiais para suas produções, tanto para a captação de áudio e vídeo, como para as edições. Contudo, houve sim um suporte oferecido tanto pela equipe do projeto quanto pela própria Universidade, e, de certa forma, a grande maioria das alunas e dos alunos estavam satisfeitos com esse suporte. A organização da Professora Coordenadora, com a Professora de Português e o Professor de Biologia, além dos estagiários e da estagiária, buscando compreender o cinema como uma produção diversificada, foi fundamental para alguns grupos, como nos diz o Aluno K:

Então, [a] professora coordenadora entendeu o quanto amplo é o cinema, a linguagem do cinema e pesou, e entendeu que ela tinha que dar vários recursos de várias áreas pra que a gente possa pensar o nosso curta. Então, foi uma coisa legal, porque a visão que foi passada pra gente é que o cinema é isso, várias linguagens, e a visão mais correta, mais próxima do cinema, né. (Acréscimo nosso)

Ao nos colocarmos de frente aos filmes, pudemos observar alguns dos vários espaços da Universidade Federal de Pernambuco que serviram de locação para as gravações. As cenas iniciais do *Bee 99*, por exemplo, passam-se em dois auditórios da Universidade, e é na abertura do 99º *SEXTOU: Simpósio Exclusivo: tecnologia ou utopia*, que conhecemos as personagens principais, professores e professoras de química, zootecnia, biologia e sociologia. Já no *Mafia of Thrones*, é na entrevista coletiva cedida por Natasha, representante da ONG responsável pela preservação do Rio Nylon, que os assuntos da biodiversidade começam a ser tratados.

Esses espaços fechados da UFPE foram utilizados através de conversas entre os próprios alunos e alunas com servidores da escola, mas também como fruto dos esforços da Professora Coordenadora que, com o contato de um ex-aluno seu, também obteve acesso ao prédio do Laboratório Integrado de Tecnologia em Petróleo, Gás e Biocombustíveis (LITPEG), instituto de pesquisa que constrói uma integração entre a Universidade e instâncias privadas. Foi lá que pudemos acompanhar algumas cenas gravadas do *Máfia of Thrones* que são fundamentais para compreendermos um pouco mais da história do filme e dos processos subjetivos em questão.

Os usos desses espaços falam da organização e do tempo das produções, quer dizer, da ideia de que os discentes pudessem usar os horários das aulas de química e biologia para gravar dentro da Universidade, como aconteceu também com as cenas do *Bee 99* gravadas no “Laguinho”. A Aluna A nos conta um pouco de como foi:

A gente tinha disponível uma aula, a gente gravava nessa aula. A gente tinha disponível o auditório do CE [*Centro de Educação da UFPE*] pra usar, a Professora Coordenadora desenrolou pra gente, a gente tinha como ir no LITPEG, que a Professora Coordenadora tinha um aluno dela, a gente foi, pra não ir catar coisas muito além de nós. (Acréscimo nosso)

Outros espaços fechados da universidade também foram utilizados pelos grupos nas produções, como o Laboratório de Imagem e Som (LIS) do Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade, com cujo auxílio profissional, obtido mediante a intervenção do Estagiário Coordenador do projeto, as edições do filme do grupo do *Bee 99* puderam contar. Tal rede de conexões e acesso a espaços restritos da UFPE, incluindo profissionais e espaços do CAP, fala não só das possibilidades que o corpo discente teve para produzir seus filmes, todavia reflete sobre um modelo de educação pública que é promovido através dessa escola, das expectativas que são construídas sobre ela, dos objetivos traçados e dos caminhos éticos, estéticos e políticos que os processos subjetivos dessas pessoas podem percorrer. Há uma outra parte da reflexão da Aluna A sobre isso:

Eu acho que é um privilégio muito grande a gente tá do lado do CAC, eu gravei com câmeras do CAC, não era exatamente muito permitido, mas a gente, meu grupo, acabou gravando com a câmera quando o Estagiário Coordenador não emprestou a dele, que também acaba não sendo da escola, é o monitor voluntário, são os outros monitores que também emprestam coisas pra gente. Mas eu usei o tripé da Universidade, eu usei a câmera da Universidade, eu tava assim, ‘é meu filho aquela câmera’, e no dia [*que foi entregar*] eu ainda esqueci o cartão, eu quase morri pra devolver esse negócio com a cara de quem não tinha levado o cartão, eu fiquei ‘eu juro que não tô roubando, eu juro que trago amanhã’, mas a

gente trocou os cartões e tava sem o da Universidade. Então, a gente tem um privilégio muito grande em ter muita ferramenta, de coisas no geral. (Acréscimo nosso)

Há outro lado da estrutura de gravação dos curtas que não se faz mais dentro da UFPE e do CAP e que foi realizado fora da escola. São os espaços pensados e angariados por cada estudante, para que pudessem dar vazão a suas ideias e roteiros. Esses espaços falam quem são essas pessoas, de onde elas vêm e como se movem dentro da cidade. Voltando um pouco à questão da presença no cinema na escola, podemos perceber como o fato de estar fora da escola, produzindo um filme pode constituir uma base diferente na relação dessas pessoas, como nos diz a Aluna B “sair também desse ambiente escolar, a gente fez muita coisa, tipo, passando a tarde inteira juntos, fazendo coisas e tal, então isso foi massa”. Vejamos como esses outros espaços aparecem nos filmes.

A música *A cidade* de Chico Science & Nação Zumbi vai introduzindo, junto às imagens da Lagoa do Araçá, toda a contextualização do filme *Da Lama ao Parabeno*, filme que vai problematizar os usos do parabeno e suas consequências para a cidade do Recife e sua biodiversidade. Já no início do filme *Plástico em Vertigem*, a música *Recife, minha cidade* cantada por Reginaldo Rossi, serve de trilha sonora para as imagens captadas do Rio Capibaribe, até a primeira fala do presidente Valdir Carbonaro em defesa dos plásticos produzidos pela Plastbrecht. Imagens de dentro de um avião e do Aeroporto Internacional do Recife/Guararapes – Gilberto Freyre foram as locações escolhidas para introduzir as personagens Sherlock Holmes e seus assistentes, John Watson e Molly Hooper, no filme *Sherlocked*. Em *Tartarugas Químicas*, as primeiras cenas interpretadas pelas três tartarugas heroínas Kekulé, Marie e Curie se passam nos espaços internos do Estádio Carlos Wilson Campos, a Arena Pernambuco.

Além desses espaços, que envolvem certos deslocamentos e relações sociais para que pudessem servir de locações, será possível perceber nos filmes lugares como hotéis, as próprias casas desses estudantes, lojas de departamento, parques, praias, e lagos fora da região metropolitana do Recife. Ademais, em uma das aulas ministradas de teoria do cinema, um dos estagiários avisou, para os alunos e as alunas que, se quisessem, poderiam apresentar ofícios a órgãos públicos, por exemplo, ao Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), para pleitear o deslocamento de uma de suas unidades para as gravações, se achassem necessário. E algo semelhante ocorreu no filme *Bee 99*, quando os estudantes foram gravar uma cena em frente a uma delegacia de polícia, mas foram impedidos por dois policiais que avisaram que a

gravação só seria possível com um ofício, como foi mencionado. Posteriormente a mesma cena foi gravada na entrada do Complexo Prisional do Curado, antigo Aníbal Bruno, com permissão garantida através da intervenção do pai de um dos integrantes do grupo, policial lotado no presídio.

Um segundo ponto sobre a estrutura material oferecida aos grupos é indicado pelas dificuldades em lidar com os instrumentos disponíveis. Aqui estão presentes as estratégias que foram executadas para lidar com essas dificuldades nas produções, mas também as estratégias que estão ligadas aos sentidos que vão sendo empregados aos filmes. As câmeras oferecidas pelo LIS e pelos estagiários, os gravadores de áudio e os tripés da UFPE não foram suficientes para que todos os grupos pudessem gravar. Partindo desse pressuposto, alguns grupos realizaram as captações através dos seus próprios celulares, e dois grupos, especificamente, contrataram um sonoplasta para a captação de áudio. Esta última forma de captação tornou-se objeto de crítica, tanto sobre a organização do projeto quanto sobre o modelo de escola pública que é promovido pelo CAP. O Aluno J, integrante de um dos grupos explica o por quê da contratação do sonoplasta:

[...] [a] captação de som ficou por conta da gente também, a gente contratou sonoplasta pra fazer. Pesquisador – Por que vocês contrataram ele? Aluno J – Porque já é um projeto antigo, o QuimiCurta, então desde que a gente entrou aqui no colégio que a gente tá sempre assistindo, sempre vendo os projetos dos terceiros anos que passaram por aqui, e uma coisa que sempre incomodou muito a gente foi o áudio, o áudio geralmente não tinha uma qualidade boa. Então, acho que foi bem comum, acho que dois grupos desse ano usaram sonoplasta, que foi uma coisa que a gente fez assim ‘não, incomoda demais, então vamos fazer diferente, vamos tentar melhorar a qualidade do áudio’. Então foi por essa questão, basicamente, que a gente decidiu contratar sonoplasta. (Acréscimo nosso)

A crítica que o Aluno J traça sobre os áudios das produções anteriores é uma fala sobre a *tradição*. Ele fala um pouco como as atividades na escola sofrem com a falta de materiais para que docentes e discentes possam desenvolver as atividades diversificadas tão propagandeadas. Foi através da sua experiência de espectador de curtas que o levou, enquanto produtor de um, a ter a preocupação na captação do áudio do seu grupo. Todavia, essa afirmação também se liga a outros sentidos, ao da *concorrência* (a premiação) que ronda todo esse circuito de produções, como o dos grandes festivais de cinema espalhados pelo mundo, como as premiações do *Oscar* e do *Festival de Cannes*. Esses alunos e alunas do CAP falaram suas opiniões sobre as produções de filmes, construíram suas próprias imagens sobre o que

significa cinema, e fizeram isso a partir de sentidos já existentes e com os quais entram em contato diariamente.

Através das dificuldades com os materiais disponíveis foi possível que esses estudantes construíssem preocupações sobre as formas como as atividades dentro do CAP se desenvolvem e uma preocupação sobre os estudantes que ainda ingressarão no 3º ano. Colocou-se em xeque o fato de dois grupos contratarem sonoplastas para a realização do trabalho, tendo em vista estudantes cotistas de escolas públicas que passaram a ingressar no colégio.

Logo no início do ano letivo, no primeiro dia de aula do projeto em que estivemos presentes, em uma aula geminada das sextas-feiras, durante a apresentação do projeto pela Professora Coordenadora e pelo Professor de Biologia, que falavam que os grupos teriam que entregar os seus orçamentos, a Aluna B problematizou por qual motivo não tentar financiamento para o projeto através da Reitoria da UFPE, tendo em vista que a nova geração de discentes cotistas passaria a produzir os curtas em breve.

Tal posicionamento foi ratificado por duas outras alunas durante as entrevistas. A Aluna H nos falou de sua preocupação em torno do CAP enquanto uma escola pública e a falta de materiais: “é meio complicado, eu acho que deixa muito a desejar nesse apoio técnico, maquiagem, é tudo a gente, absolutamente todos os gastos são nossos, e de realmente ser pensado isso numa escola pública, né, e até numa escola particular eu acho, mas, principalmente, numa escola pública, que eu acho que às vezes o colégio esquece que é”. Já a Aluna A fala de quanto gastou em seu filme, e das formas e dos instrumentos que poderiam ser utilizados para que as produções não fossem tão onerosas:

Mas, obviamente que não foi tudo fornecido pela escola e pela universidade, e obviamente que a gente vem discutindo muito entre a gente, é que a gente ainda é uma turma em que somos todos provenientes de escola particular, majoritariamente, e que temos muitas condições de pagar cursinho, de ter tudo. Mas a partir daqui a dois, três anos vai entrar um pessoal no ensino médio que não é só do pessoal de escola particular, são os cotistas, é o pessoal que recebe ajuda de custo da escola, e como é que você vai dizer que eles têm que dar uma cotinha de cinquenta reais pra fazer um trabalho de escola, que foi o que aconteceu no curta de outros grupos, no curta em geral. Então, assim, a gente teve pessoas que tiveram que arrumar cinquenta reais pra fazer o curta, no meu curta a gente pensou em quinze, achando que talvez as pessoas não pudessem pagar, num grupo que é muito estável, assim. Então é algo que a gente até falou com a Professora Coordenadora pra ela repensar o quanto a gente pode ir além com aquilo. Você precisa realmente de uma pessoa pra gravar áudio por fora, você precisa realmente de van pra algum lugar,

você não pode descolar uma carona com um pai, com a mãe, até um carro que vai caber quatro pessoas, dois carros.

A *concorrência* e a *crítica*, enquanto elementos políticos importantes nos processos subjetivos e de sujeição, serão tratadas mais detalhadamente no próximo capítulo. Entretanto há ainda outro ponto interessante sobre essa falha na estrutura material que dificultou o acesso e o compartilhamento dos materiais. A dificuldade diz respeito ao próprio diálogo travado dentro e entre os grupos. A organização confusa do tempo que cada grupo teria acesso às câmeras e aos gravadores, por exemplo, não possibilitou que todos pudessem utilizar os equipamentos, tendo em vista que mais de um grupo agendou para o mesmo dia as suas gravações, como diz a Aluna I:

[...] assim, acho que essa falta de atenção de determinar direitinho o limite de cada grupo de usar esses equipamentos, porque os grupos que as pessoas estavam se comunicando melhor entre si, e se ajeitando mais rápido, acabou que essas pessoas conseguiram agendar essas câmeras, colocar datas que elas precisariam dessa câmera, mais rapidamente. Enquanto outros grupos que não estão se organizando vieram depois, só que acabou que, tipo, tinha dias que dois grupos queriam o mesmo equipamento, só que tipo, acabou que teve grupos que utilizaram muito mais os equipamentos do que outros.

Na segunda dimensão dessa parte sobre as condições oferecidas pelo projeto e pelo CAP, estão as aulas de português, as de teoria de cinema, e as presenças dos estagiários e da estagiária. Esta dimensão se faz mediante os saberes e a forma como estes são construídos e problematizados dentro e fora da sala de aula. Como sabemos, as aulas de português estavam presentes para auxiliar na escrita dos argumentos e dos roteiros dos curtas-metragens. Foi através da leitura e da exibição de alguns curtas que a Professora de Português pôde discutir aspectos técnicos e estéticos das escritas. Era sempre com observações ácidas sobre o cenário político nacional e local que a professora iniciava suas aulas, tal como no primeiro dia em que convidou os alunos e as alunas a cantarem o hino nacional, em referência ao pedido do então ministro da educação, Vélez Rodríguez, que enviara uma carta às escolas e docentes do país inteiro solicitando que gravassem vídeos dos discentes cantando o hino e os enviasse. As alunas e os alunos acompanhavam a professora em suas críticas sobre o modelo educacional imposto no país naquele momento; pouco mais de um mês depois, o ministro seria destituído de seu cargo.

Houve dois tipos de textos produzidos por cada grupo, o primeiro foi o argumento de cada filme, que delimita a linha mais geral sobre as histórias e seus sentidos, e segundo foi o

roteiro que, por sua vez, deveria ser escrito por uma ou no máximo três pessoas. Tendo como base estrutural a resolução de um conflito, os roteiros foram escritos nessa perspectiva em direção ao processo de descoberta de uma verdade estética aristotélica, aquela verdade que se tem acesso ao final da obra. A princípio, os seis curtas seguiram o gênero policialesco, no qual se traça, direta ou indiretamente, a investigação e revelação de um crime, do vilão que o comete e do herói que o soluciona. Seja no formato documento-ficcional como ocorreu no curta *Plástico em Vertigem*, ou através da presença de um investigador como em *Da Lama ao Parabeno*, havia essa estratégia de contação de uma história com início, jornada e fim, certas vezes atravessadas por alguns *flashbacks*. De modo geral, os roteiros seguiram as diretrizes que o material pedagógico recomendava e apresentavam as indicações sobre locações, efeitos sonoros a serem utilizados nas cenas, as paletas de cores, planos, ângulos, os afazeres de cada função, e as falas, as ações e as expressões das personagens.

Um dos delineamentos explícitos tanto no material pedagógico quanto nas aulas de português foi o de que os roteiros não seriam a palavra final dos filmes. A abertura para o acaso interferir nas gravações poderia implicar modificações nas histórias. Já nas aulas, era possível perceber que com as disputas que giravam em torno das ideias e das construções dos roteiros, os sentidos também poderiam ser modificados constantemente. Voltando à primeira aula sobre a produção dos roteiros, a Professora de Português expôs para a turma do 3º ano B uma lista formada com as indicações dos melhores curtas-metragens nacionais, que grandes produtoras e produtores do cinema nacional tinham elencado. Foi nesse momento, em que a professora questionou alunas e alunos a respeito do que seria um curta bem-feito, as respostas discorreram sobre aqueles filmes que “passam uma mensagem”, e “um filme bonitinho”.

Um exemplo concreto da discussão aparece a partir da exibição de um dos curtas da lista dos melhores, *Di* de Glauber Rocha. O trabalho que aparece em *Di* vai intercalando uma narração, a exibição das imagens das obras de Di Cavalcanti e a maneira do diretor lidar com a dor da perda do amigo. Falas começam a aparecer: “um curta chique”, diz uma aluna no meio da exibição. Na tentativa de entrelaçar os argumentos do movimento Modernista e os argumentos estéticos e políticos apresentados pelo Cinema Novo desenvolvido por Glauber, a Professora de Português tenta atrair a atenção das alunas e dos alunos para os mais variados aspectos da produção e, nesse interstício, surgem outras impressões sobre o curta: “o movimento de câmera é estranho”, “ele não conta uma história linear”, “é um trabalho

estético muito bem-feito”, “ele transforma o caos em ordem”, “a direção de áudio é boa”, “ele mostra a vida gravando o enterro”.

Essas concepções, que começam a ser formuladas nas aulas de português, estão presentes nos curtas produzidos. E assim também aconteceu com as perspectivas que surgiram acerca do curta *Ilha das Flores* de Jorge Furtado. Além de exibir o vídeo, a Professora de Português levou o roteiro do filme para que os alunos e as alunas debatessem quais seriam as relações e os limites entre o texto escrito e as imagens. O que estava em foco não era só a possibilidade de o filme extrapolar o próprio roteiro, mas como a relação entre texto e imagem poderia ser problematizada. A leitura antecipada do roteiro se mostrou inibidora das liberdades de interpretação que os filmes poderiam apresentar, assim como a leitura posterior à exibição consolidava perspectivas e sanava dúvidas que a exibição trouxera. Em suma, o que esses debates mostram é que a concepção que os estudantes apresentarão sobre como um filme pode ser considerado uma realidade é constituída a partir de determinadas perspectivas.

Para a maioria das pessoas entrevistadas os conhecimentos discutidos e que surgiam a partir das aulas de português, assim como as de teoria do cinema que discutiremos em seguida, foram fundamentais para as produções, pois forneceram as bases e as metodologias a partir das quais se poderia trabalhar, como nos conta a Aluna G:

Ajuda bastante. Na produção do roteiro a gente escrevia e podia mostrar aos monitores, e teve bastante coisa que precisava ser adequada, porque é um texto que tem suas especificidades, que é bastante técnico, e é pra ser usado pra produção do filme. Então você precisa detalhar quais são as locações que vai precisar, porque se você não botar, o produtor não vai separar a locação e aí chega na hora de gravar e não tem, então a ajuda dos monitores é bastante importante [...]. As aulas de português foram bem legais, a gente assistiu vários curtas pra ter ideia de como funciona um curta-metragem, como é que a gente devia começar a história, as aulas de cinema também, não tanto pra mim que não fiz parte da produção técnica de edição, de manejar câmera, mas tenho certeza que pro pessoal foi muito importante, porque a gente contava muito com o *feedback* do Estagiário Coordenador [...].

De fato, toda a elaboração pedagógica com as exibições de filmes dentro da escola, e, principalmente, como ferramenta de embasamento para futuras produções é algo importante. Todavia, havia outros sentidos que também podiam direcionar as produções. O foco estava, igualmente, na avaliação dos curtas, e, neste sentido, existiam algumas considerações a serem observadas nas produções, como mencionou a Professora de Português: criatividade, originalidade, domínio da técnica e adequação ao tema da biodiversidade.

Se, por um lado, as aulas de cinema e a própria presença dos estagiários e da estagiária contribuíram nas produções, por outro, esses aspectos do Projeto sofreram críticas mais contundentes acerca dos modos como ocorreram. Críticas em especial sobre as perspectivas e objetivos que os curtas poderiam adotar em suas feitura, sobre um aspecto da *tradição* que se faz cada vez mais presente, a *concorrência*. Em termos de conhecimento construído dentro de sala de aula, houve uma fala do Estagiário Coordenador na primeira aula que pôde ser compreendida e experienciada de diferentes formas pelos alunos e pelas alunas: seu discurso foi o de que os filmes deveriam ser encarados pela “qualidade básica da UFPE, e não de *Hollywood*”.

Tomando como base a vasta e tão difundida produção do cinema *hollywoodiano*, as perspectivas que apareceram com certa influência estavam pautadas pela competitividade, foram as que motivaram os estudantes a não apenas buscar recursos extras para as produções devido à baixa qualidade de captação de áudio, por exemplo; mas também eram aquelas que acabaram fomentando uma maior concentração no desafeto entre as pessoas. Por outro lado, aqueles grupos que tentaram preservar por mais tempo o bem-estar e a amizade entre seus integrantes, deslocando-se um pouco do formato das grandes produções, buscaram uma maior difusão dos materiais e das formas de requerer apoio. Como nos disse a Aluna H, “das aulas eu também acho que deixou um pouco a desejar, tipo, a gente não teve aula de edição, acho que ajudou na operação das câmeras, quase tudo foi muito autodidata, de pesquisa no *Youtube*, ir testando, assim, deixou a desejar [...]”.

Houve um elemento de distanciamento dos estagiários e da estagiária que se torna algo complexo. Como já mencionamos, devido às mudanças no calendário de gravação, só foi possível acompanharmos diretamente alguns dias de gravação dos grupos *Bee 99*, *Tartarugas Químicas* e *Máfia of Thrones*, e em todos estiveram presentes a estagiária ou um dos estagiários, e em todas as aulas havia orientações e discussões sobre os conteúdos e aspectos das produções. Entretanto, através das falas de outras alunas, percebemos certo privilégio de alguns grupos com o empenho do Estagiário Coordenador, ou certa parcialidade de preferência por alguns filmes, como nos relata a Aluna I:

[...] não é uma coisa que eu tô falando somente, tá ligado, eu perguntei a outras pessoas e elas sentiram isso também de uma priorização do Estagiário Coordenador a um grupo específico da outra turma, de acompanhar o trabalho deles e ele não acompanhou direito ou não acompanhou o meu, os trabalhos, e nem sugeri que a gente pedisse o acompanhamento dos outros estagiários, que eles também tavam

participando e eu nem sabia que eles poderiam vir com a gente [...]. Assim, acho que é justamente esse esforço maior de tá mais perto dos grupos, de perguntar ‘e aí, tá precisando de alguma coisa, tá precisando de alguma ajuda’, justamente monitorar mais de perto e ver se todas as pessoas daquele grupo tão empenhadas, tão se comunicando, pra não simplesmente jogar, deixar jogado e acontecer o que acontece em muitas curtas daqui que é ficar o papel de responsabilidade de montar o grupo, e sempre ficar puxando as pessoas pra se empenharem no curta, pra duas ou três pessoas do grupo, tá ligado.

Essa busca pela produção que melhor figurará entre as avaliações dos júris técnico e popular aparece através de tantas facetas que seus argumentos funcionam entre os discentes pela própria vontade de produzir um “curta legal”, “um curta que fique marcado na história” do Projeto, ou seja, da *tradição*. Assim, superar as barreiras e não medir esforços em prol das produções, torna-se então uma normativa. Como nos conta o Aluno J, que pertence a um dos grupos que contratou um sonoplasta: “então, eu acho que foi nesse sentido, o fato de não ser um ambiente voltado para produção de cinema, vai acabar atrasando um pouco, não vai ter todos os materiais que você precisa, só que eu acho que isso faz parte do projeto em si, você conseguir contornar essas situações, conseguir produzir o que você precisa”. Todavia, como a Aluna A apresenta, esses argumentos possuem seus objetivos:

Pesquisador – E de onde vem essa vontade de ir além? Aluna A – Eu dou três motivos: eu dou o prêmio; eu dou o fato da gente ver outras produções no *site* do *Youtube* dos outros anos, e ter filme com quase meia hora, então, às vezes você vê e faz ‘o meu não vai ficar tão bom se não for grande, porque vem tanto da inspiração, como do tamanho é documento’; e talvez até da falta de preparo, de você não saber como compactar tudo aquilo em dez minutos como a Professora Coordenadora queria, e a gente é acostumado a ver histórias no porte *Hollywood*. Então, a gente não é acostumado a ver uma história que se resolve rápido, a minha história podia ser resolvida muito rápido, mas pra mim perderia a graça, entendeu.

A falta de preparo mencionada pela Aluna A nessa última fala nos remete à fala do Estagiário Coordenador que apresenta os limites das “produções básicas da UFPE” e as “de *Hollywood*”. Essas construções obtêm respaldo em visões de mundo que estabelecem efeitos éticos, políticos e estéticos a partir de critérios representativos e hierárquicos, tais como aqueles que apresentam o profissional e o amador como adjetivos. Por este ângulo, algumas das estratégias, que esses alunos e essas alunas apresentaram, tomaram formas diferentes durante o caminhar dos processos. Some-se a isso que, se o contato da escola com o cinema não está voltado só a garantir o contato com as obras de arte, que não só vise a expansão da indústria cinematográfica nacional, mas, principalmente, que tente oferecer subsídios para

produções estéticas e subjetivas mais justas, então é preciso entender também que esses jovens aprendem diferentes concepções sobre o cinema dentro da própria escola.

Muito se fala de como a escola não pode apenas apresentar uma ideia de filme belo, sem discutir os modos como essa ideia de beleza é construída e como é utilizada em um determinado tempo e espaço. Todavia, seria preciso continuar buscando formas que mostrem outros tempos e espaços, outras velocidades e distâncias, que não só aquelas provocadas por filmes socialmente aceitos como os de maior valor cultural e de bom gosto (BERGALA, 2008). Em um primeiro momento, esses jovens nos mostram como estão sendo disputados e produzidos os diferentes sentidos que tratam do cinema na escola.

Essa perspectiva de um cinema aberto a possibilidades dentro da escola sugere não haver uma idade para o interesse pela exibição ou pela produção. Tratar-se-ia de apresentar a essas pessoas justamente uma maior variedade de produções para que possam entrar em contato com diferentes estilos, técnicas e linguagens dessa arte imagética. Em outras palavras, as estruturas materiais, normativas e, principalmente, de conhecimento não podem ser encaradas como fundamentos de uma verdade única, de um único modo de experienciar essas práticas, pois “trata-se de um conhecimento que, como as imagens do cinema, fica tensionado entre a crença e a dúvida, pelo que nos oculta e revela do seu processo” (FRESQUET, 2017, p. 24).

Esses jovens estão em frente à TV, a vídeos no *Youtube*, a filmes na *Netflix* durante horas e horas. As escolhas dos filmes que serão exibidos e construídos na escola podem os afetar ao ponto de construírem suas maneiras de olhá-los e senti-los de diferentes formas. Sabendo disso, todo o processo tem sua capacidade de transformação de sujeitos e das realidades. A tentativa pela abertura pode oferecer caminhos sem volta, caminhos nos quais não nos encontraremos jamais (FISCHER, 2011). A ficção que se fez realidade, assim, seria capaz de nos manter abertos às inseguranças de nosso presente. Continuemos a olhar e interagir com isso tudo.

5 ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Neste capítulo, expandiremos alguns dos elementos apresentados pelos alunos e as alunas anteriormente. Esse movimento é necessário tanto em termos das contribuições teóricas quanto analíticas, pois é a partir dele que poderemos adentrar mais na prática do BioQuimiCurta no que se refere aos condicionamentos, objetivos, modos, perspectivas e técnicas utilizadas na construção dos processos subjetivos. Pensamos haver duas principais lógicas de atuação que fundamentam a construção dos modos de existir: a primeira, à qual chamamos de *lógica competitiva* e a segunda, de *cooperativa*. Enfatizamos que ambas não são movimentos excludentes nem hierárquicos, pois foram mobilizadas constantemente por todas as pessoas entrevistadas.

No segundo tópico tratamos dos desdobramentos dos mecanismos, estratégias e técnicas que fundamentam um *modo de viver competitivo*, uma perspectiva que aborda o neoliberalismo enquanto artes de governo, ou como uma normatividade que cerceia as possibilidades de criação subjetiva. Posteriormente, falamos sobre outras estratégias e percepções que os sujeitos adotam para exercer um modo de vida, a qual basear-se-á, por sua vez, em uma *ética da amizade*: é enquanto transgressão e possibilidade de prazer para si e para o outro que essas relações de amizade tomam forma.

Na terceira parte adentramos a segunda cena das práticas escolares promovidas pelo BioQuimiCurta em 2019. É nessa segunda cena que aparecem os exercícios específicos dos modos de existir *competitivo* e *cooperativo* dos alunos e das alunas. Ela está dividida em três momentos: no primeiro, discutimos como a *concorrência*, enquanto prática se faz presente para essas pessoas e através de quais perspectivas elas tendem a constituir-se e ao outro. Apontamos também para as maneiras escorregadias que esses os sujeitos vão tentar resistir às formas de governo e de sujeição, e como a criatividade aparece um elemento fundamental nessas práticas de *resistência*

O segundo momento trata das divisões dos grupos, dos critérios, condicionamentos e objetivos que as pessoas utilizaram para estar presentes em uma equipe, e como estes foram atravessados pelos jogos construídos através daqueles dois modos de vida que estamos tomando como referência. O terceiro momento, nos permite perceber quais perfis de produção são estimulados e em que direções as pessoas tomam e reconfiguram as funções que estão disponíveis e que assumem.

5.1 MODOS DE EXISTÊNCIA COMPETITIVOS

A primeira lógica para a qual olhamos e que estabelece influências diretas sobre as autoformações discentes já é alvo de várias pesquisas e desdobramentos. São reflexões que agem a partir do espaço de investigação problematizado pelo pensamento que Foucault desenvolve sobre as artes de governo neoliberais. Um exemplo que toma esses fundamentos e trata dessa lógica são as abordagens desenvolvidas por Pierre Dardot e Christian Laval (2016).

A perspectiva que é colocada em movimento é aquela que trata o neoliberalismo não mais como uma realidade econômica natural, com princípio, meio e fim bem delimitados, tais como em uma ideologia. Para os autores, há uma diferença entre a morte anunciada do liberalismo no final dos anos de 1970, enquanto forma de produção e consumo, e a normatividade que é instaurada e exercida cotidianamente pelas artes de governo neoliberais, que influenciam desde políticas públicas de Estado, passando por práticas de instituições privadas, e pelas práticas de sujeição sobre os indivíduos. Seria por meio de uma série de confusões que as críticas aplicadas aos modos de produção, em termos das crises apresentadas pelas práticas neoliberais, não conseguiriam lidar com as normatividades que são implementadas tão incisivamente. Por este caminho, aquilo que nos interessa dentro do pensamento dos autores é justamente o que garante a eficácia das práticas neoliberais, pois elas são responsáveis por instituírem as normas através das quais nos enxergamos e agimos no mundo, são responsáveis por um modo de existência.

Além disso, essas artes de governo, essa racionalidade promovem um determinado *ethos*, uma autoformação sobre cada indivíduo que estabelece, concomitantemente, um modo específico de relação com o outro e com o mundo. São as relações de autogoverno e governo dos outros que são delimitadas. E um dos princípios de atuação que surge desse emaranhado de instrumentos, conhecimentos e normas postas em práticas é o princípio da *concorrência*. Essa forma moderna de governo, que se faz por meio de uma determinada atividade, não se estabelece apenas através da disciplina do próprio corpo, é preciso erigir um sistema de regras de condutas sobre si e exigi-las do outro. Entretanto, não pensemos que se trata de uma imposição coercitiva; o fundamental dessa fase dos trabalhos de Foucault é o caráter *positivo* que ele percebe nessas práticas, que “[...] governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de

liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

Tal caráter de promoção da liberdade é complexo, fazendo-se contra aquele sentido essencialista de produção de subjetividades, ao mesmo tempo em que une e desdobra-se pelos mais variados campos, seja o sexual, o cultural, o econômico, ou o educacional, por exemplo. Daí o caráter de *dispositivo* que esses mundos carregam: ao funcionar juntos uns aos outros, e atuando através de normas específicas, exercem formas de governo específicas sobre cada pessoa, quer dizer, “é essa ‘racionalização da existência’ que, afinal, como dizia Margaret Thatcher, pode ‘mudar a alma e o coração’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27).

É por meio desse governo das *almas* que o princípio de competitividade se faz tão forte, ele é a aplicação das normas neoliberais sobre todas as pessoas, nos mais variados espaços e instituições. Entretanto, acreditamos que não seja meramente uma lógica de mercado sendo aplicada sobre a vida das pessoas. São fundamentos éticos e morais que instituem modos de vida. Quando as escolas aplicam, através de suas próprias regras e normas, as artes de uma governança neoliberal, elas não estão operando apenas de modo financeirista sobre a vida das pessoas. O mesmo ocorre às coisas das artes: o que parece estar em jogo não são apenas as aplicações da realidade mercadológica sobre a realidade imagética, por exemplo, mas a confluência de princípios morais diversos.

Dardot e Laval (2016) vão chamar as sujeições emergidas desse momento neoliberal atual de “subjetivações contábeis e financeiras”. Isto é, uma relação do indivíduo com ele mesmo que representaria a relação que o capital estabelece com ele, no sentido de se produzir um capital humano sobre si mesmo. Esse indivíduo-empresa, ou como acostumou-se denominar de indivíduo empreendedor de si, funcionaria a partir de novos elementos psíquicos que exigem dele certos comprometimentos consigo mesmo. Nessa passagem do indivíduo da produção para o indivíduo da competição, o sentido mais forte é aquele que o indivíduo se toma como instrumento e fim próprio e estabelece um novo contrato social com o outro.

Nesse novo contrato que é instituído pelo princípio geral do dispositivo da eficácia, apresenta-se o indivíduo que estabelece sobre sua alma uma forma de governo, que age a partir do desejo que o constitui enquanto tal. Dardot e Laval (2016) dizem que esse novo indivíduo desejante, que é ao mesmo tempo a pessoa atuante e o objeto sobre o qual se age, elimina toda forma de alienação que seria responsável por fazê-lo acreditar que o lucro de

uma empresa seria o fim pelo qual se viveria. A governamentalidade neoliberal organiza os meios e instrumentos através dos quais os indivíduos governar-se-ão para maximizar os resultados que busca, mas, por outro lado, fazendo-os assumir todos os riscos, benefícios e fracassos que seus movimentos possam gerar.

Nesse sentido, suportar as condições adversas de existência, os contratemplos impostos a si mesmo, pelos outros, pelas regras de funcionamento e condições materiais de cada espaço, torna-se a nova empreitada assumida pelos indivíduos imersos nessa nova forma de organização social. Em outras palavras, o indivíduo “[...] deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330).

Os autores traçam um paralelo entre a empresa na qual se trabalha e a empresa que se torna um modelo para o modo como o indivíduo, empreendedor de si mesmo, constitui-se, tal qual uma ética do ajuda-te a ti mesmo, ou uma ética da autoajuda. O trabalho passa a ter uma importância para a vida que chama o indivíduo a exercer um combate e uma competição contra si mesmo, contra o outro, ao mesmo tempo que o chama a realizar sobre si um processo de aperfeiçoamento contínuo visando o sucesso pessoal. Todavia, esse trabalho não se institui tal qual a forma ascética da autonegação cristã. O indivíduo não rompe laços consigo mesmo, ao contrário, busca tanto uma autorrealização de sucesso, que se toma como uma empresa que merece todo o esforço e dedicação pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse sentido, Dardot e Laval farão uma crítica ao modo como Bob Aubrey, no seu livro *Le travail après la crise*, aponta essa forma ética de modulação empresarial tal qual a que aplica sobre si mesmo numa *ética do cuidado de si*, que esse empresariamento de si mesmo equivaleria à forma moderna da *epiméleia heautoû*. Seria uma espécie de desenvolvimento dos mecanismos empresariais aplicados à gestão familiar, dependentes de uma nova relação com o tempo, e em que haveria a concatenação da vida pessoal com a vida profissional. O desenvolvimento de si seria o mesmo que o desenvolvimento do capital humano através dos quais se poderia obter lucros na vida social. O que implicaria também que todas as formas de avaliação do trabalho profissional e de vida estariam fundamentadas na legitimidade do sucesso. Todavia, a comparação entre as práticas antigas e as práticas de gestão seria “[...] um procedimento falacioso, que visa a dar-lhes um forte valor simbólico no mercado da formação dos assalariados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339).

Por outro lado, o que os autores assinalam como necessário de tais comparações é o fato de que na racionalidade neoliberal o que acontece é a produção de um sujeito total através de uma ascensão de desempenho. Dentre as variadas técnicas que tendem a produzir esse sujeito estão o *coaching*, a Programação Neurolinguística (PNL), a Análise Transacional (AT) ou mesmo os procedimentos que auxiliam no melhor domínio das emoções, na redução do estresse, e no melhor desempenho nas relações com os outros. Dardot e Laval ainda vão apontar que cada uma dessas técnicas, além de contar com um profissional responsável, possuem suas instituições, conhecimentos e metodologias de aplicação, no sentido de que todas “[...] têm como objetivo fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional em situações difíceis” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339).

De certa forma, o que está em jogo é um autoconhecimento que é alcançado por exercícios de reflexão e imersões em si mesmo, praticados sozinho ou em grupo, em vistas de encontrar as melhores maneiras de se relacionar consigo, com os outros, de respeitar as individualidades de cada pessoa. É um jogo de comunicação em que o controle das emoções produzidas em si mesmo é fundamental, pois se cada espaço social possui suas normas, devemos estar preparados e controlados para tirar o nosso melhor e para ali agir da melhor maneira possível. Nesse sentido, o outro aparece como o chefe, como o cliente, indivíduos que merecem ter suas satisfações garantidas (DARDOT; LAVAL, 2016).

É esta racionalidade neoliberal que é estabelecida dentro das empresas e levada para os mais variados campos da vida. É a responsabilização dos indivíduos sobre os sucessos e fracassos que recairão sobre seus ombros. As expectativas aí embutidas, toda ansiedade e crises exaustivas também fazem parte do pacote. É nesse ponto que os autores fazem suas comparações modernas com o *cuidado de si*. O indivíduo, neste movimento, não será sujeito e nem fim do cuidado, será apenas o objeto através do qual as satisfações alheias serão garantidas. Não se trata de uma prática que garanta a transformação do indivíduo em sujeito, contudo, será a construção de um indivíduo assujeitado, diuturnamente sorridente e cooperativo no que for necessário.

Um outro deslocamento importante nesses exercícios em termos de desenvolvimento de um capital humano é que nele não há a coerção do outro sobre o indivíduo, pois será ele mesmo quem exercerá essa força sobre si. O que vai gerar uma falsa sensação de que o acúmulo de riquezas e as posições sociais ocupadas não exerceriam mais influência sobre o trabalho sobre si e das premiações que dele for possível conquistar — estas passam a ser

consideradas consequências do próprio empenho. Isto é, assumir os riscos e conseguir cada benefício por meio do merecimento tornam-se mais do que princípios, tornam-se estilos de vida. E é daí que surgem tantas competições e os critérios de classificação modernos.

Exames, avaliações e indicadores de desempenho não estão mais presentes apenas dentro das empresas, foram levados para os demais espaços da vida. A liberdade de cada indivíduo é garantida para que ele possa concorrer com os outros, mas, principalmente, para que ele possa ganhar a partida que disputa consigo mesmo, quer dizer, “[...] qualquer decisão, seja médica, escolar, seja profissional, pertence de pleno direito ao indivíduo. O que, devemos lembrar, tem certa ressonância no indivíduo, na medida em que ele aspira controlar o curso de vida, suas uniões, sua reprodução e sua morte” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 348-349).

É o reconhecimento da concorrência, da competência, das expectativas, da avaliação e de seus resultados que se estabelece enquanto procedimento e prática para o que chamamos de *existência competitiva*. Reconhecimento porque esse modo de vida, ao se fazer presente no presente, no momento em que o sujeito acontece dentro desses jogos de verdade, faz com que cada indivíduo se perceba e seja percebido a partir dessa representação. Não haverá nada que conte mais nos sistemas financeiros do que indivíduos que se apresentam enquanto uma empresa. Esse modo de existir é incentivado dentro da escola de forma bastante sutil, seus moldes são adotados e promovidos, preservando e instigando a liberdade de cada discente e docente, muitas vezes, através de práticas pedagógicas sempre muito criativas.

As relações de concorrência estabelecidas no espaço escolar tendem, por esse ângulo, a tomar o outro como empresa adversária, a qual deve ser combatida e superada. Entretanto, esse movimento só acontece quando se vive e se assume também enquanto empresa, quando se busca constantemente o aperfeiçoamento das próprias capacidades de gerir uma gestão cada vez mais eficaz sobre si mesmo. Por isso, quando tal conduta é adotada sobre si mesmo, a tendência que se apresenta é a de uma solidão, da fragilização, da construção constante de afetos angustiantes (GADELHA, 2012). Todavia, é o mesmo molde que estimula uma postura ativa, de desejo pela premiação, pelo prazer no reconhecimento do trabalho bem-feito. Acreditamos ser necessário lembrar o caráter de *positividade* que Foucault nos apresenta sobre este modo de vida. É a partir da liberdade, da busca por ser lembrado como importante, da vitória em cima do outro, que também move os indivíduos, que se modula essa conduta. Parece ser o que muito tem se falado e propagado nos meios escolares como a *boa competição*.

As múltiplas e constantes avaliações, exames e notas geradas no mundo escolar assumem o papel daquele controle que era instituído por práticas disciplinares recentes. Garantir o domínio de cada conhecimento com que se entra em contato, saber fazer usos dos materiais e resolver problemas, são práticas bem constantes através dessa *existência competitiva escolar*. Por esse caminho, a igualdade entre diferenças individuais, muitas vezes, é garantida apenas por um dispositivo normativo que horizontaliza as mesmas práticas individuais, quer dizer, “a disciplina parte da ausência de porosidade entre a escola e a comunidade. Quanto menos trazer de casa, melhor” (MIGLIORIN, 2015, p. 100).

De certa forma, parece não haver, através desse modo de vida, espaço para o caos criativo, para o diferente, para aquilo que possa surgir a partir de ideias diferentes. Gostaríamos de olhar por outro ângulo para o problema apresentado por Cezar Migliorin (2015), se a normatividade neoliberal se institui enquanto modo de vida, não estaria (apenas) na escola o caráter mercadológico? Os indivíduos enquanto empresas, desde a mais tenra idade estão em contato com uma forma de discurso que os estimula a transformarem-se em mercadoria de alto ou baixo valor, a depender do esforço de cada qual. Se é o indivíduo que se torna a empresa na qual se deve investir, parece que não há mais uma antecipação do mundo do trabalho adulto sobre a infância ou adolescência, a vida em si, em sua extensão completa, parece ser encarada tal qual uma competição.

5.2 A ÉTICA DA AMIZADE ENQUANTO MODO DE EXISTÊNCIA

Precisamos falar sobre o outro lado da mesma moeda, falar sobre os deslocamentos que Foucault desenvolve em seu trabalho, retomando aquele terceiro eixo de suas pesquisas que tanto nos interessa.

A vida que surge de uma prática de *amizade* está aberta. Trata-se daquele caos criativo no qual não se busca ter o controle sobre o outro, a fim de se obter algo de sua presença, o que, por sua vez, está diretamente ligado ao fato de tentar não limitar a própria existência às expectativas e às normatividades existentes. É a criação de um si que pode garantir a abertura para a criação de uma relação aberta eticamente com o outro.

É a partir da ideia de um *verdadeiro amor* que Foucault vai defender uma *ética da amizade*. É percorrendo os sentidos dos *usos dos prazeres* na antiguidade grega que o autor vai discutir como a corte amorosa passa a dar lugar às formações subjetivas do homem de desejo (SOUZA, 2000). O que ocorre é uma reconfiguração das formas de governo das

condutas, das relações entre o sujeito passivo e o sujeito ativo, tendo em vista que a moral que é empregada só acontece em relação aos homens livres, junto às implicações que surgem através de suas posições sociais. É na declaração do discurso verdadeiro que há o afastamento da dialética, do espaço das condutas recíprocas, “estamos face a uma hierarquia situando o amor da alma em uma escala mais alta do que a que é situada segundo o amor do corpo” (*Idem*, p. 820).

Pois bem, a questão dos *usos dos prazeres* entre rapazes no mundo antigo não era tratada em termos de proibição e permissão, tolerância ou intolerância, e, sim, tal como um mote moral, muito mais no sentido dos governos de si e dos outros. Eram aquelas práticas que garantiam resistir aos desejos do mero consumo sexual. Foucault (2017) adverte que esses usos não são os mesmos e também não se fazem na simples transposição para nossa era moderna, assim, não podemos encarar a sexualidade antiga dentro daquilo que se concebe, hoje, por homossexualidade, e, ao pensarmos em termos de uma bissexualidade, o amor por um rapaz ou por uma moça, não seriam encarados como duas configurações distintas de desejos.

Foucault (2017) não enxerga e não aplica a divisão moderna, feita entre um amor heterossexual e um amor homossexual, à moral antiga. O que é problematizado pelo autor é uma concepção da moral sexual a partir das condições em que se dá um amor aos homens mais velhos, por exemplo, tido como o amor nobre, ou ao amor limitado apenas ao ato, nutrido por homens jovens e mulheres como sendo de uma baixa categoria. Entretanto, não se pode considerar essas duas formas como espécies antagônicas de amor, são amores reservados a determinadas condições e tempos na vida de um homem livre. Sendo assim, “nessa espécie de relação os prazeres não traíam, naquele que os experimentava, uma natureza estranha, mas seu uso exigia uma estilística própria” (FOUCAULT, 2017, p. 238).

Foucault vai tomar, especificamente, os textos gregos apresentados por Platão e Sócrates a respeito desse tema do amor, nos quais este vai ser encarado por seu caráter pedagógico entre aquele que busca *cuidar de si* e o mestre que *cuida do cuidado* que se busca ter consigo. Estão em jogo todos os comportamentos, regras e condutas que se apresentavam na corte entre o *erasta* e o *erômeno*, entre o amor desempenhado por Sócrates em relação a Alcibíades, e os modos como este respondia aos cortejos daquele: um jogo de investidas e esquivamentos. É dessa interseção, entre a ambição política e o amor filosófico, que poderia surgir a *philia*, que “[...] se distingue da relação de amor da qual é possível e desejável que

ela surja; ela é duradoura e não tem outro termo que o da própria vida, e apaga as dissimetrias que estavam implicadas na relação Erótica entre homem e o adolescente” (FOUCAULT, 2017, p. 247-48).

Por outro lado, é apenas através da liberdade garantida entre os dois amantes que seria possível chegar a essa relação de amizade, liberdade em termos de escolhas, preferências e por interrogações constantes acerca dessa relação. Entretanto, mesmo assim, para Foucault (2017) a relação que foi fomentada pelos gregos no período socrático-platônico permaneceria pautada no futuro em que o sujeito objeto do desejo do outro, tornar-se-ia o sujeito que deseja. O autor vai se desfazendo dessas asserções visto que essas relações de amizade se faziam em um âmbito institucional pedagógico, e mediante a supressão das relações sexuais — o que não implicaria que toda relação de amizade para Foucault viesse, exclusivamente, ser pautada por práticas sexuais.

Por este caminho, o sentido da amizade foucaultiana não vai se assemelhar aos usos modernos que são estabelecidos em nossas relações com o outro. Ela não será aquela prática exercida através de mecanismos de trocas cívicas e coerções compensatórias, frente aos dispositivos afetivos que instituem suas forças incondicionais sobre cada indivíduo, seja nos espaços da vida familiar, profissional, dentre outros. A amizade vai assumir, assim, um caráter transgressor na busca pelo prazer das pessoas com que se relaciona. Um dos caminhos fortes em relação a esta forma de amizade é apresentado por Francisco Ortega (1999), quando traz o deslocamento foucaultiano em relação ao sadomasoquismo enquanto uma técnica de amizade, ao mesmo tempo em que se desfaz de uma possível identidade fomentada mediante um dispositivo de sexualidade.

Esse afastamento de uma subjetividade criada a partir de um dispositivo de sexualidade, que tenderia a estimular o prazer, unicamente, através de uma certa corporeidade, por uma *genitalização da vida*, acabaria restringindo os processos criativos na busca pelo prazer. De acordo com Ortega (1999), essa percepção advém da forte presença que Sade vai exercer em uma sociedade disciplinar, que hierarquiza o corpo e o normatiza. O que Foucault vai tentar fazer é expandir uma percepção de prazer que se faz além do corpo, e, mesmo, através de todo o corpo, quer dizer, “[...] utilizando a terminologia de Deleuze e Guatarri, produzir um ‘corpo sem órgãos’. As práticas sadomasoquistas constituem, para Foucault, uma forma de dessexualizar o prazer, criando novas possibilidades de obter prazer” (ORTEGA, 1999, p. 147).

Desse modo, temos a instituição de um jogo estratégico de prazeres em que a dominação aparece em níveis muito reduzidos. Mas, se Foucault buscava exercer formas próprias de prazer, não prescrevia modos certos ou errados de experiência, para ele o importante eram as possibilidades garantidas pelas mais variadas formas de existência, seja por uma cultura homossexual, ou por práticas artísticas criativas, por exemplo (ORTEGA, 1999). Retornamos, assim, ao tema da *estética da existência*, no sentido de que uma *ética da amizade*, para além de garantir o prazer do outro à nossa frente, também não limita as possibilidades de nos relacionarmos e de nos criarmos a cada instante. Pensamos, neste sentido, em uma experiência *negativa* de amizade, em uma experimentação vazia da vida que seria inventada com o outro.

Além disso, esse modo de vida que Foucault nos apresenta não é um que se faz na integração com a diversidade das identidades já preestabelecidas, como as classes sociais, profissões ou por meio das fundamentações culturais de uma determinada sociedade. Tratar-se-ia de um modo criado constantemente, que pudesse ser constituído não mais pelas existências que estivessem presas às determinações das instituições e suas regras, mas um modo de vida que seja capaz de “[...] ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes [...]” (FOUCAULT, 1981, p. 3).

Quando Foucault fala, por exemplo, das investidas que esses modos de vida podem incidir sobre as determinações institucionais e pragmáticas, ele nos alerta que a luta pelos direitos dos gays não poderia ser tratada tal qual o momento derradeiro de vida, pois esse movimento de resistência estaria ligado a produção dos vários modos que pudessem ser concebidos, visto que mesmo com a vigilância e as punições propiciadas pelas proteções legais, as discriminações não cessariam de existir. Nas palavras do autor, “que em nome do respeito aos direitos do indivíduo se deixe fazer o que ele quer, tudo bem! Mas se o que se quer fazer é criar um novo modo de vida, então a questão dos direitos do indivíduo não é pertinente” (FOUCAULT, 2004b, p. 120).

É por esse sentido que entendemos a *presença do outro* como um imperativo no *cuidado de si*, uma vez que ela pode se transformar em uma amizade, que se realiza através de várias presenças quando olhamos para a *autoformação* e a *resistência* existentes dentro de uma escola. Nessa direção, a relação amorosa que surge no espaço escolar pode ser aquela que vai instigar os sujeitos a lidar com as frustrações e alegrias, por meio de aberturas entre os seus modos de ser. E, talvez, essa amizade traga oportunidades de criação de si que se

circunscrevem para além da juventude, isto é, seus efeitos caóticos podem se estender por toda a vida e em todos os seus campos (PAGNI, 2015).

Se no espaço social da escola há a possibilidade de promoção de vidas que estejam em concorrência frenética, há, também, possibilidades de vidas criativas e resistentes promovidas por cada sujeito. É o que Foucault nos alerta constantemente, as relações de poder só são possíveis porque existem as práticas de liberdade. Pedro Pagni (2016), por exemplo, vai argumentar que, se na escola há a promoção de uma política pública que instigue a inclusão de pessoas com deficiência antes não contadas na partilha desse espaço, seria preciso investigar quais os limites e os sentidos que essas inclusões percorrem, e, principalmente, quais tipos de processos subjetivos poderão ser construídos pelos sujeitos. Seria necessário, então, nos questionarmos: será que essas novas aberturas para as diferenças tendem a conformar mais as desigualdades ou possibilitam a copresença de diferentes modos de vida?

Daí que pensar nos usos normatizadores que são aplicados através das práticas escolares requer que estejamos atentos às implicações destas integrações sociais. Além disso, os conhecimentos e as tecnologias presentes nessas experiências possuem um papel fundamental, porque será através deles que os sujeitos agirão, rejeitando-os ou não. Quer dizer, uma série de pressupostos pedagógicos podem ser aplicados de modo a conformar estudantes às expectativas socialmente construídas, de forma a garantir o sucesso do governo biopolítico sendo instituído. Entretanto,

[...] as relações interpessoais e de amizade podem afrontar a moralidade dominante e as políticas de inclusão excludentes, em função, sobretudo, da eticidade e da reflexividade que produzem nos partícipes da rede e, muitas vezes, dos afetos que provocam com a sua emergência na esfera pública (PAGNI, 2016, p. 351).

Essas formas de resistência são casuais, acontecem nas brechas dos exercícios de governo, das diretrizes educacionais, das expectativas docentes e familiares, e das implicações dos conhecimentos e avaliações, “[...] algumas vezes afrontando, outras vezes confluindo às exigências formais [...]” (PAGNI, 2016, p. 352). Talvez, o que acontece, pareça a simples ampliação dos espaços para que as singularidades possam existir, mas, é algo além disso, é na ampliação do limite do que não se espera que aconteça. Por isso, não há possibilidade de um normal, de um único modo de vida que sirva como parâmetro para o que possa existir. Em termos específicos, o que poderá ser confrontado aqui é aquela subjetividade de um sucesso escolar que possa garantir o sucesso durante toda a vida. Os investimentos no capital humano

entram em um estado de caos através do qual não se pode mais esperar nada deles ou ter a certeza dos lucros e dos fracassos que podem surgir.

5.3 AS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES DO BIOQUIMICURTA: CENA 2

Tomando estes dois modos de vida que se bicam e se imbricam, o *competitivo* e o *cooperativo*, como ponto central em nossa argumentação, vimos, na cena anterior, que eles estão presentes desde antes os alunos e as alunas do 3º ano A e do 3º ano B ingressarem no Ensino Médio. Foi em meio a um modo de vida pautado pela *concorrência* por prêmios, junto à falta e à baixa qualidade de materiais disponíveis que ao menos um grupo da turma B contratou um sonoplasta para captar os áudios das gravações, e que o trabalho de pessoas de fora do projeto, mas envolvidas nas atividades, influenciou tanto nas expectativas como nos comportamentos discentes. Entretanto, foi mediante as tentativas de desgastar o menos possível as relações, de tornar todo o trabalho menos estressante, de procurar modos de produção mais cooperativos, de imaginar outras maneiras de compartilhar os materiais, de escutar todas as vozes mesmo que dissidentes, que pudemos perceber que essas práticas estariam pautadas em uma certa *ética da amizade*. Por isso, foi preciso aprofundarmos teoricamente essas formas de existência e retomá-las, a partir de agora, como elas se fazem presentes em outros momentos das atividades do projeto.

O primeiro movimento que fazemos é, justamente, tentar esboçar diretamente como os alunos e as alunas perceberam o aspecto concorrencial dentro da prática. Poderíamos dizer, de início, que há um fim ambicionado por todas as pessoas que entrevistamos: o desejo pelo prêmio, garantido pelas votações dos júris popular e técnico. Todavia, ao mesmo tempo em que desejam o prêmio, essas pessoas também fazem críticas sobre essa *concorrência*. Há toda uma complexidade nessas atividades, pois elas vão envolver os vários sentidos que perpassam as formas de conceber os filmes, as tentativas de conduzir a recepção da plateia, e a busca pelo reconhecimento do esforço imputado no trabalho. Duas alunas dão testemunho desses fatos. Diz a Aluna G:

Acho que lá na minha turma que a gente é mais competitivo e tal, já teve umas farpas que soltaram, as pessoas tão botando muita esperança. Meu grupo, por exemplo, tá botando muita expectativa nessa premiação, eu não ligo muito não. Entrevistador – Expectativa de quê? Aluna G – De prêmio! De ganhar prêmio com o curta, de produzir, de pensar ‘ah, isso aqui eu acho a plateia que vai assistir’, que no caso é esse segundo ano

que tá aí fora, ‘eu acho que eles vão gostar mais disso’, coisas desse tipo, sabe, de ter ‘vamos botar essa cena de luta específica, porque a título de entretenimento é bem visualmente bonito e o pessoal vai achar bom porque tá bem produzido’, coisas assim. Eu não gosto muito não de ter isso no final, porque foi muito trabalho de todo mundo, sabe, é muito esforço que a gente tá colocando, todos os grupos.

Ou como comenta a Aluna E:

Bom, antes de tudo eu queria dizer que a competição é entre melhores, não tem, tipo, pior curta, pior atuação, porque isso não seria muito legal, e a Professora Coordenadora ela é, minha irmã me falava assim, anteriormente quando não tinha muito a questão técnica, ela gostava muito de fazer prêmio pra todo mundo ganhar, sabe. [...] mas eu gosto um pouco da questão da competição, porque eu acho o curta da gente, não, o grupo da gente é bem competitivo, assim, também não somente o grupo, a turma toda é competitiva. E aí, tipo, eu gostei, meio porque elevou muito, esqueci a palavra agora, elevou o nível das produções, tipo, as pessoas colocaram mais esforço pra serem reconhecidas pelo que elas fizeram e tal, e também me impulsionou a fazer o melhor que eu pude. Então eu acho que esse aspecto competitivo é bem legal nessa questão de botar mais *hype* nas coisas, entende?! E também premiações são sempre legais.

Esse último elemento trazido pela fala da Aluna E, o de que a competição tende a elevar o nível das produções, é uma ideia de muita força dentro dos modos de produção material e subjetivos das práticas neoliberais mais recentes. Não se trata mais de produzir, apenas, um bom filme, mas, sim, de dar seu melhor, de se produzir em sua melhor forma, de merecer algo pelo próprio esforço que é despendido diariamente, de superar os desafios e os adversários, de agradar aos clientes e chefes.

Todo esse caráter competitivo e compensatório de conduzir a própria vida pôde ser percebido similarmente durante dois momentos distintos e interligados das aulas de português, no que se refere às profissões e aos objetivos que alguns alunos e alunas pretendiam atingir. Em uma das aulas que pudemos acompanhar, a professora conversava com a turma do 3º ano B sobre quais cursos pretendiam cursar dentro da universidade após o vestibular, e uma das primeiras falas que saltaram aos nossos olhos foi a da Aluna A mencionando que “quem não quer ser médico ou advogado, não sabe o que quer ainda”. Já em outro dia, no decorrer do tempo que os grupos tinham para se reunir e trabalhar na escrita dos roteiros, uma das equipes aproveitava para acompanhar os resultados do simulado do ENEM que tinham realizado recentemente, o que acabou gerando um debate entre a professora e um aluno, que falavam sobre a importância da preparação pro ENEM e a construção do roteiro. Após o aluno afirmar que “não ganhamos dinheiro com um roteiro e

sim entrando na universidade”, a professora problematiza sua fala, questionando-o acerca das possibilidades de ganhar dinheiro também escrevendo roteiros, dando-lhe alguns exemplos de roteiristas famosos.

Nesse sentido, pensar e *problematizar* tais fatos, em tempos atuais, no que toca a sociedade brasileira, nos remete não apenas ao prestígio que algumas profissões podem ter em relação a outras, mas, da mesma forma fala das experimentações do mundo adulto do trabalho (MIGLIORIN, 2015) às quais essas alunas e alunos estão submetidos. Acreditamos que fala também das políticas públicas que são promovidas em âmbito estadual e nacional, fala das escolhas e estratégias de governo que garantiram o fim da promoção do CineCabeça nas escolas públicas estaduais de Pernambuco frente a crise existente no ano de 2015, e da extinção do Ministério da Cultura a partir da reforma administrativa promovida nos primeiros segundos da posse do então presidente da república, em primeiro de janeiro de 2019.

E, dentro dessas formas de produzir a si próprio, nos interessa perceber, igualmente, seus outros aspectos, que são os jeitos de construir julgamentos que foram desenvolvidos pelos alunos sobre si mesmos e sobre os outros. É sobre o sentimento de satisfação ou insatisfação com o trabalho de cada pessoa, que aparece um dos elementos fundantes das práticas. São essas práticas de julgamento que causam as expectativas em conseguir produzir ou não um filme que venha a ganhar algum prêmio. O exemplo na satisfação nos é dado pela Aluna C, quando nos fala do que achou de seu trabalho pessoal:

Eu realmente estou orgulhosa do que eu fiz, porque produção é muito difícil, não imaginava, porque tudo sobra pra produção, arranjar um lugar tem que ser pra produção, se precisa de material, todo o aluguel de câmera e gravador, tinha que pedir tudo. Então, tudo pra fazer funcionar dependia, não só eu, era eu e mais uma pessoa, mas assim, a gente conseguiu fazer bem, eu fiquei feliz com isso. A direção de fotografia também, a gente fazia um planejamento no dia anterior da filmagem pra não chegar lá, assim, jogado, e escolher na hora, porque perde muito tempo, então a gente decidiu antes e fez a filmagem, pra não perder tempo fazer um cronograma. E atuação também, eu tinha poucas falas, eu só decorei e fiz. Modéstia parte, eu me dediquei pra fazer a minha parte mesmo, então eu acho que fiz bem.

Já o medo do fracasso e a insatisfação com o próprio trabalho é comentado pela Aluna A:

Pronto, aí entra aquela questão de como deve ser esse curta, porque algo que eu fiquei com muito medo foi de eu ter escrito um roteiro meio chato, sabe, por realmente, por tentar trazer, foi algo que eu pensei muito de trazer essa química, foi algo que a gente combinou em grupo, e eu tentei

colocar quando tava escrevendo o roteiro é essa questão da química, da biologia o tempo todo, e aí, meio que não é isso que o público quer ver, sabe, eu pensava muito nisso “caramba, o pessoal vai achar chato”.

Por outro lado, quando o julgamento é lançado sobre o trabalho produzido pela pessoa que está ao lado, os direcionamentos, a percepção dos esforços pessoais, dos empenhos, da falta de contribuição caminham pelas mesmas direções, como nos diz a Aluna E, sobre a participação das outras pessoas do seu grupo:

Eu julgo muito boa, no geral, assim. Acho que todo mundo fez o que pôde. Algumas podem não ter feito, assim, o máximo, mas o trabalho de todo mundo ficou ótimo, as atuações tão muito boas. Figurino eu achei muito bom, todas as funções que as pessoas ocuparam, acho que foram bem exercidas, bem escolhidas também.

Essas formas de julgamento também aparecem através das falas de professores de fora do projeto e dos estagiários. Isto é, outra característica da influência da presença do outro sobre como os modos competitivos de existir e de concorrência entre os filmes e sujeitos podem ser instigados. Alguns alunos e alunas nos relataram que, para além das práticas de diferenciação dadas no tratamento aos grupos, essas pessoas teciam comentários sobre seus filmes favoritos a ganharem os prêmios, e que algumas pessoas estavam desenvolvendo trabalhos muito bons naquele momento. Um exemplo disso tudo está na fala da Aluna H:

Eu não sei também, tipo, algumas pessoas que participam do projeto são muito parciais no julgamento, porque são amigas de algumas pessoas do curta, sabe, de alguns curtas, principalmente, os estagiários de cinema, os professores eu acho mais tranquilo, mas, tipo, teve professor que participou de um curta e ele fala na sala “ah, lógico que eu quero que todos os prêmios vão pro curta que eu participei”, sabe, eu sei que isso é na brincadeira, mas isso pode afetar as outras pessoas.

Ou como falou a Aluna A:

E essa é uma particularidade da minha turma em si, ser muito competitiva, a ponto da gente ter tido esses conflitos que deixaram algumas pessoas muito chateadas. E não só as pessoas, mas a gente ter comentário dos monitores, em geral, de que já tinha um favorito, já sabia quem ia ganhar, que fulaninho tava fazendo um trabalho muito bom, que soa até meio antiético, né, mas. Enfim, a gente escutou às vezes, e a gente ficou tipo, não tem muito o que fazer, né. [...] talvez a Professora Coordenadora pudesse rever a questão desses prêmios, ou talvez que os prêmios fossem cancelados, pra fazer um teste, no final ela fazia de surpresa, sei lá. Mas eu acho que pode ser algo bem problemático, pelo menos no meu ano.

Mas gostaríamos de repetir, evocando Michel Foucault, que só há possibilidade de as relações de poder acontecerem se houver práticas de *resistência*. Essas pessoas estão atentas

aos modos de resistir às tentativas de governo pelas normas, pela presença do outro, e por aquilo que elas mesmas constroem sobre si. Elas estão atentas aos limites da promoção de alguns modelos de práticas de liberdade, que as permitam escorregar por entre as frestas, tal qual são esboçadas em construções discursivas como pela Aluna B:

Mas, assim, eu acho completamente normal, assim, dentro de uma lógica de escola onde a gente ganha notas, esse tipo de coisa. Mas talvez se a gente não precisasse disso, seria muito melhor, né. Mas eu... que ainda pra gente chegar num nível que a gente se sentisse satisfeito sem esse *ranking*, pra fazer valer a pena, assim, sabe, a gente precisaria descolonizar muito a nossa mente, sabe. Eu acho que não tem nem como, tem como propor, claro, mas não tem nem como, sei lá, fazer essa crítica assim, quando na verdade todo o resto aponta pra *rankings*, melhor e pior, sabe. E eu gostaria de ganhar prêmios, eu acharia ótimo se eu ganhasse prêmio, não tem nada contra.

Ainda nessa perspectiva fugidia, estão os jeitos de encarar essa prática cinematográfica enquanto algo mais leve e divertido dentro do próprio sistema de classificação e ranqueamento que gira em torno das avaliações escolares e do vestibular, como falou a Aluna C ao mencionar seus objetivos com a prática, e que não descartava o aprendizado do conhecimento das matérias que lhe era proferido:

Ah, eu queria fazer um curta bom, que as pessoas vissem e gostassem, sabe, não aquele negócio maçante e monótono. Eu não sei se tu assistiu o nosso, mas é que o nosso é mais comédia que, tipo, um drama, é mais aventura. Era isso que a gente queria, tipo, que desse pra aprender alguma coisa, mas de um jeito mais leve.

Além destes objetivos, houve um que tocava diretamente na criatividade dessas pessoas, que as instigava a expressar quem elas eram a partir de diferentes maneiras, como mencionou a Aluna E:

Eu queria me esforçar, fazer alguma coisa diferente de tipo, estudar, terceiro ano e prova, botar um pouco de liberdade criativa nas coisas, sabe, exercer criatividade mesmo, criar, expressar, passar de ano, fazer uma coisa legal [...]. Assim, a questão da criatividade foi bastante legal, porque a gente pensou bastante como seria a identidade visual do curta e eu acho que a gente conseguiu alcançar uma coisa bem diferente. Assim, não sei se você viu as artes, mas elas são tipo bem parecidas com, sei lá, o pôster de *Vice*, são cores fortes, formas chapadas, eu achei que é uma identidade muito legal pro curta e eu achei que foi um bom exercício de criatividade, entende?!

Nesse sentido, preservar a amizade, viver a *tradição* sem tanta competição e modificar os rumos das relações de competição com os outros para outras direções, no sentido de experienciar um respeito mútuo e uma maior permanência próximo às pessoas de quem

elas se afastariam mais após o término do ensino médio, vai se apresentar como outro objetivo nas práticas, como nos diz a Aluna D:

É porque como a gente tá no 3º ano, e é tipo o último ano da gente, eu acho que a gente devia deixar alguma coisa marcada, assim, e o QuimiCurta ele sempre foi muito final de um ciclo, porque como ele é no 3º ano, junta vários grupos, assim, e você acaba tendo uma relação, essa última relação mais séria de um trabalho com os seus colegas. Eu acho que a gente pensou em fazer de um jeito bom e que, tipo, conseguisse passar o que a gente tava querendo e ao mesmo tempo ficar mais próximo.

Acreditamos que essas estratégias de vida que estão em prática acontecem muito em direção a uma *ética da amizade* e são práticas que tentavam evitar tolher as expressões que viessem das outras pessoas, como respondeu o Aluno K ao ser questionado se teria sentido algum tipo de censura na sua prática:

Rapaz, não. Como a gente teve uma divisão boa, ninguém me silenciou ou nada disso, mas às vezes quando tem questões assim, não específicas de alguma área, que a gente tá discutindo pra resolver, tem pessoas que elas se impõem mais. Como eu te falei eu não sou uma pessoa de me impor, mas também por mim tá tranquilo a escolha, a não ser que me incomode muito, que eu ache que tá muito errado, sabe. Então, em algumas situações as pessoas resolviam e eu não sentia, eu confiava nelas, no poder de decisão delas e não senti que era necessário falar, em nenhum sentido foi uma coisa assim de abafar o outro, sabe, alguém me impedir que eu me expressasse.

Assim, práticas mais cooperativas e empáticas iam se construindo ao mesmo tempo em que as práticas de competição e de sobreposição de desejos. Mais uma vez, elas existem em um mesmo espaço e tempo, elas são realizadas pelas mesmas pessoas e, em grande parte das situações, podem ser utilizadas com sentidos diferentes.

O segundo ponto sobre o qual falaremos, problematizando a força que cada um dos modos de vidas exerce, trata sobre as formas como as divisões dos grupos se deram. Essa foi uma fase bastante complexa e que demonstrou suas lógicas específicas. Os mecanismos e critérios de escolhas que foram utilizados atravessavam e eram atravessados por objetivos e perspectivas que já eram experienciadas no ano anterior e que só foram concretizadas após algumas reorganizações.

Como vimos no capítulo precedente, de acordo com a programação do ano de 2019, os grupos deveriam ter entre oito e dez participantes, só que os alunos e as alunas tentaram mudar um pouco essas regras.

No primeiro dia de aula do projeto, estavam presentes na mesma sala os alunos e as alunas do 3ºA e do 3ºB, a Professora Coordenadora, o Professor de Biologia, os dois estagiários e a estagiária do curso de Cinema e Audiovisual. Logo após as explicações iniciais sobre o funcionamento do projeto naquele ano, as duas turmas se separaram e foram formar seus grupos.

Apesar de permanecermos na turma B após a separação, com as entrevistas foi possível perceber que os conflitos e rearranjos que se desenrolaram nas formações dos grupos, ocorreram nas duas turmas, ou seja, já fazem parte dessa *tradição* do BioQuimiCurta. As pessoas tentavam se organizar de acordo com seus princípios, afastando-se e aproximando-se umas das outras. Assim, o primeiro jeito que os estudantes buscaram para se organizar foi aquele antecipado, em que formaram alguns grupos ainda cursando o 2º ano. Mas esses movimentos tiveram que ser revistos, tanto pelo excesso de pessoas nos grupos, como pela discordância de algumas pessoas em serem incluídas em grupos sem o próprio consentimento. Essa formação antecipada, que se deu basicamente na tentativa de algumas pessoas se reunirem com as mais próximas de seus círculos de amizade. Como nos fala da Aluna G:

Ai, meu pai. Na época, não sei se tu tava, deu um pouquinho de confusão essa divisão dos grupos, que inicialmente eu tava em outro, um que tava bem grande, que era com a maioria das minhas amigas. Só que aí deu todo um problema por a gente ter se resolvido sem o resto da turma e ter um grupo de pessoas que não estavam confortáveis em trabalhar umas com as outras, e aí a gente resolveu que, por ser uma experiência que já é muito cansativa e muito estressante, a gente ia tentar organizar de um jeito que não ficasse ruim já de partida pra um grupo de pessoas.

Dois grupos foram formados em ambas as turmas com essa configuração. Só que isso acabou gerando uma outra espécie de combinação, a do grupo dos sem-grupo, em outras palavras, um grupo arquitetado com as poucas pessoas que não necessariamente tinham escolhido estarem juntas naquela atividade, que tinham ficado de fora das formações antecipadas. Contudo, não se tratava apenas de uma não-organização prévia. A Aluna A aponta de onde advinha um pouco do incomodo com essas divisões:

Isso é muito complicado, bem complicado, porque na real eu não escolhi meu grupo. Eu acho que, inclusive, é algo que tem que ser revisto na escola em geral, na formação da gente. Como pessoas que convivem juntas por sete anos, sabe, a gente tem aqui uma turma de trinta pessoas que convivem juntas desde os dez anos de idade, então óbvio que a gente já viveu muita coisa junto, a gente se conhece muito bem. Eu tenho amigos próximos, as outras pessoas também têm amigos próximos, todo mundo tem amigos mais próximos do que outros, é algo natural. E eu sei

dos meus amigos próximos quem é responsável, que não é, eu sei quem tem uma habilidade maior pra alguma coisa, eu sei quem não tem, enfim, coisas que variam quando você conhece as pessoas e sabe como funciona. Então, obviamente que eu não iria fazer trabalho com um grupo de pessoas que não iam me ajudar.

Acreditamos que nessa fala da Aluna A estão os dois motivos principais que foram utilizados nas formações dos grupos, e como falamos, eles estão em consonância com os modos de vida que temos investigado: (1) ter amigos mais próximos para tentar diminuir os atritos, confusões e silenciamentos durante as gravações; e (2) tentar unir pessoas próximas, mas, sobretudo, aquelas com maiores habilidades, evitando, assim, pessoas ineficientes, para, principalmente, chegar mais próximo dos prêmios mais requisitados.

Não há modelos a serem seguidos, não há configurações que acabam dando em formas corretas de se construir um grupo de trabalho, ou mesmo de atuação política nos mais diversos espaços sociais. As organizações que surgem entre esses alunos e essas alunas parecem objetivar princípios bastante precisos de funcionamento. E se a *tradição* já conseguia antecipar as expectativas mais angustiantes, ela também entrava em colapso através de uma espécie de movimento implosivo que se negava, constantemente, em se conformar apenas às determinações competitivas. A Aluna H conta um pouco de como se deu a formação do seu grupo, “eu realmente vi minha equipe, sabe, e também, são pessoas que eu tenho afinidade, que eu não sou tão próxima, mas são pessoas que eu gosto, que eu sei que fariam um trabalho coletivo, que iam ouvir o outro, que iam contribuir umas com as outras, que não ia ser um processo muito estressante, sabe”. De outra maneira o Aluno K nos fala sobre a formação do seu grupo:

Na verdade não teve nenhum critério, tem gente que eu sei que escolheu pelas habilidades de cada pessoa pra fazer um curta legal, mas eu não gosto dessa ideia porque é uma ideia muito utilitária ‘você tem uma utilidade pra mim e eu vou te chamar’, eu fiquei com o grupo das pessoas que eu sou mais próximo mesmo, a gente foi juntando, na verdade, eu nem lembro, escolhi o pessoal que tava perto e foi. Mesmo que não fique uma coisa melhor do mundo eu mesmo acho muito estranho chamando alguém por ela ser bom na edição, por ela ser boa atriz, só por conta disso.

Houve escolhas com a intenção de realizar um trabalho feito por amigos e amigas, entretanto os critérios de concorrência, as habilidades de manuseio das câmeras ou mesmo possuir um determinado instrumento que ajudasse nas produções não deixavam de estar presentes enquanto parâmetros de seleção. O exemplo vem do Aluno G, quando menciona como aconteceu a formação do seu grupo: “eu que montei meu grupo, então eu escolhi os

critérios para escolher as outras pessoas, e o critério era basicamente pegar pessoas, evitar inúteis que não trabalham, pessoas que atrapalham mais do que ajudam, escolher pessoas que trabalham muito bem e que tenham alguma afinidade, né”. E também da informação fornecida pela Aluna A quando nos contou o porquê de ter se recusado a participar de um grupo: “[...] e aí eu falei ‘desculpa, eu não vou fazer, porque vocês não estão me chamando porque sou eu, vocês estão chamando as minhas ideias, e eu não vou ficar’. Isso é realmente muito chato, como chamaram o menino que tinha um celular 4k de câmera potente, como chamaram o menino que sabia editar [...]”.

Voltando à sala de aula, nos foi possível compreender como essa lógica competitiva funcionava e confirmava o que era dito e não dito nas entrevistas, e vice e versa. Naquele primeiro dia de aula do projeto, impedidos de permanecer como estavam pelas formações excedentes em número, os alunos e as alunas partiram para se reorganizar. Na turma do 3º ano B começaram a elencar no quadro os nomes das pessoas que solicitaram a entrada ou abriam mão de estar em um determinado grupo para que passassem a formar outros. Só que no meio dessa resolução, um aluno se negou a fazer parte do mesmo grupo que outro aluno por considerá-lo *irresponsável*. A resolução dessa dissidência aconteceu no momento em que a Professora Coordenadora interveio, responsabilizando-se pelo encaixe desse aluno dito *irresponsável* em outro grupo. Esses aspectos da lógica da competitividade neoliberal (da não-escolha de quem é inútil), apresentam, justamente, aquele exemplo do quão precisa pode ser a necessidade do desenvolvimento de um *capital humano*, o quanto a *positividade* sobre a construção de uma subjetividade se faz por suas adequações ao mercado escolar.

O terceiro momento desta cena é sobre os perfis discentes que são instigados enquanto modelos de atuação na prática cinematográfica e como eles foram sendo reconfigurados ou não. Quer dizer, os motivos que levaram os alunos e as alunas a estarem presentes em seus grupos também influenciaram na escolha das funções que essas pessoas exerceriam na produção dos filmes. Ou, antes, de certa forma, essas escolhas estão ligadas a certas características que representam e são representadas através dos perfis das produções cinematográficas que foram exercidos. Por isso, não há como dizer que os dois modos de vida que aparecem aqui foram os únicos ou sequer se fazem de maneira tão unívoca. Há, sim, um embaralhamento de perspectivas e tendências. E da mesma forma estão as funções ocupadas.

No capítulo anterior, apresentamos os dois modelos que são incitados pelas diretrizes do projeto: um perfil executor que, por um lado, trataria de alocar pessoas mais comunicativas

e proativas nas funções de liderança, tais como a produção e direção, por outro lado, alocaria também nessas funções pessoas mais introvertidas que prefeririam estar atrás das câmeras; e o perfil artístico, aquele que instigaria as pessoas mais extrovertidas a atuarem, ou aquelas que possuíssem habilidades artísticas como a fotografia ou a escrita a exercerem posições relacionadas a seu perfil pessoal, como a escrita do roteiro ou mesmo a direção de fotografia dos filmes. O que parece emergir dessas designações é que, em um primeiro momento, as pessoas são aconselhadas a representarem os papéis que costumam exercer em suas vidas cotidianamente. Há um estímulo para que as pessoas, que geralmente lideram, continuem liderando, e as que são guiadas continuem a ser lideradas. Não há o impulso para *deslocamentos* entre perfis, ainda menos para a criação. Ao que tudo indica, coube às alunas e aos alunos construir, numa relação consigo mesmo, experimentações de si, como será possível olharmos na próxima cena como essas experimentações possibilitaram isso. Neste sentido, de acordo com Migliorin (2015), a experiência com o cinema na escola pode gerar formas subjetivas que, através das observações, discussões, montagens de imagens levem essas pessoas a ocuparem lugares diferentes em suas vidas e na sociedade.

Acreditamos que estaria nessa experiência a possibilidade de um exercício de si sobre si mesmo, a partir de certas técnicas cinematográficas, de uma prática de tornar-se sujeito e objeto no mundo, e que só acontece na relação com o outro, na partilha de um mundo com o outro, onde, talvez, nada se espera de si mesmo e nem do outro. Em outras palavras, “a desorganização dos lugares de fala e visibilidade é o início da política, uma política que só começa quando o *eu* se diferencia dele mesmo, quando o *eu* não é igual a ele mesmo e pode ser atravessado pelo *outro*” (MIGLIORIN, 2015, p. 140). Vejamos em que velocidade e intensidade esses deslocamentos aconteceram no BioQuimiCurta em 2019.

De forma geral após a formação dos grupos, os alunos e as alunas, através de conversas ou mesmo de indicações, foram assumindo as funções que tinham a ver com seus próprios perfis, as funções de suas preferências, as funções nas quais tinham mais habilidade, assim como as diretrizes do próprio projeto mencionam. E, em recorrentes casos, essas pessoas ocuparam mais de uma função. Por exemplo, como fala a Aluna E:

Ah, eu fiz muita coisa, mas não é querendo me gabar não, a gente meio que sai pegando função. Deixa eu ver se eu lembro todas: eu fui roteirista, eu atuei, eu participei um pouco da questão de produção, na questão de produção de cenário eu fiz uma goteira, eu sou artista do pôster, eu fiz algumas artes promocionais que a gente tá postando no *Instagram* [...]. Também muitas funções de fazer arte, tipo, do pôster e tal, é porque eu

desenho, eu já falei isso, eu desenho digitalmente, aí a galera pensa assim ‘vai ser legal, vai combinar’, aí entrei e trabalhei com isso aí, é bem legal, gostei.

E como menciona a Aluna G, que compartilhou a direção de figurino por gostar de moda, e por acreditar que esse é um elemento importante na construção estética e reflexiva do filme:

Eu fui roteirista, e da equipe de figurino, mas eu acho que todo mundo palpitou, em algum nível, em todas as funções. Roteiro, na verdade, eu fui indicada pra escrever, não tava nem pensando, mas aí falaram ‘ah, tipo, escreve’, aí eu ‘tá bom’, e figurino realmente é o que eu queria, ser parte da direção de figurino, é o que eu queria desde o começo do QuimiCurta, e eu queria falar [...]. Eu gosto de moda, e eu queria ajudar a passar a mensagem do filme e a estética que a gente tava procurando através dos figurinos dos personagens também, porque eu acho muito importante dentro do cinema a direção de figurino, porque além de ajudar o ator a entrar no personagem, transmite a estética do filme, porque não é só você botar uma roupa, uma camisetinha, existe um pensamento por trás das roupas que os personagens usam [...].

Houve também o caso do Aluno F que acabou assumindo o papel de produtor de seu filme por, justamente, já assumir um papel de liderança na sua turma, como ele nos conta:

A minha função, eu fui produtor [...], eu participei da produção do roteiro, eu participei da produção em si, eu era o produtor, né, eu que fazia o cronograma, eu que cobrava a galera, eu que administrava o orçamento. Entrevistador: E como você chegou a essas funções? Aluno F: Assim, eu, geralmente, sou quem assume os papéis de liderança nos trabalhos que a gente faz, e também na sala em si, isso é uma coisa meio pessoal.

Ou ainda a Aluna D:

Fui roteirista e ajudei na edição, por ser roteirista [...]. Na verdade não fui eu que escolhi ser totalmente roteirista, é porque pensaram assim, ‘ah, ela quer fazer letras, deve saber português, deve saber escrever tudo direitinho, vamos botar pra ela’, aí juntou com mais duas pessoas do meu grupo, porque ela tem muito interesse na parte de cinema, e ele porque é muito criativo, assim, aí acabou juntando três pessoas que tecnicamente trabalhariam bem, e a gente conseguiu fazer. Mas eu acho que não teria outra opção pra eu escolher, porque edição não tenho paciência pra lidar com isso.

Só que junto a esses movimentos preestabelecidos, manifestaram-se as contingências nessas produções, alguns acontecimentos que vieram a deslocar as ocupações e a trazer certo caos nessas organizações. Este ponto trata, basicamente, das pessoas que não executaram ou não executaram completamente as funções para as quais estariam designadas. No caso da Aluna I ela conta que assumiu várias outras funções em seu filme por esse motivo:

A gente no grupo discutiu quem é que queria fazer o quê, mas, assim, tinham pessoas que não queriam fazer nada, sempre tem, aí cada um decidiu sua parte, e eu fiquei com a parte de direção e assistência de fotografia, outros ficaram direção de arte, assistência de direção de arte, direção de fotografia. Só que, assim, no meio dessa confusão a gente não aprendeu muito direitinho como seria essa divisão dos trabalhos [...]. Então, a gente não sabia direito o que uma pessoa de produção fazia, pessoa de direção de arte fazia, porque, assim, o pessoal do grupo não prestou muito atenção na divisão de tarefas, né, aí acabou que a maioria das coisas foi meio que jogada pra mim voluntariamente, porque se eu não fizesse a galera não ia fazer.

Em certas situações, as pessoas tiveram que recorrer à Professora Coordenadora para intervir e exigir a participação de quem não estava contribuindo, e em uma das aulas a professora traz em sua fala o que se espera desses alunos e alunas, em qual direção espera-se que trabalhem, e que, se necessário, aplicaria penalizações em quem não contribuísse: “é uma questão de justiça, daqui a pouco vocês estarão no mercado de trabalho, vocês não gostariam de trabalhar, trabalhar e alguém ganhar em cima disso, sem fazer nada. Eu estou aqui para formar vocês cidadãos”.

Nesse sentido, esses modos de vida parecem caminhar nas direções que lhes são atribuídas, não havendo muitas frestas por onde pudessem escorrer. E ainda há outro fator que desponta conjugado a essas diretrizes normativas para lhes fortalecer, ou elas a ele, trata-se do sistema de hierarquia que se estabelece em relação a essas funções. A princípio, o que os tipos de perfil apresentados nos contam é que uma pessoa que se identifica com o perfil de liderança, provavelmente, tenderia a assumir uma função de direção, ou que uma pessoa com perfil mais artístico assumiria funções ligadas às artes de modo geral. Entretanto, tudo se torna mais complexo, por exemplo, quando a Aluna H nos conta do motivo em assumir a escrita do roteiro do seu curta: “primeiro a gente fez uma listinha de todas as funções e foi perguntando quem quer ser o que, cada um foi botando seu nome, aí eu coloquei roteiro, eu gosto de escrever, e, assim, não vou negar, eu gosto de tá no controle da situação, não vou negar, então eu acho que o roteiro foi uma escolha de eu conseguir colocar a minha ideia [...]”.

Ao que tudo indica, não importa qual a função que se ocupa, esse *governo* que se gosta de exercer e que se exerce não se limita às funções executoras, ele está simplesmente presente em meio às práticas. E no fundamento dessas formas de governo é que estaria o elemento hierarquizante entre as funções; tal como o peso hierárquico que a função de direção exercida por algumas pessoas acabou adquirindo, muitas vezes, o papel da pessoa que definiu,

impositivamente, o caminhar das produções e que se fez em busca das premiações. Inclusive, modificando o próprio trabalho realizado por outras pessoas. Um caso no qual podemos ver o funcionamento dessa hierarquia entre as funções foi apresentado pela Aluna G quando nos relatou o conflito que travou junto ao diretor do seu curta:

Na produção do filme a gente teve uns problemas de convivência, e aí, minha participação, além do roteiro e do figurino, foi complicado justamente pelo fato de ter muita interferência no que eu queria fazer, porque a gente tinha ideias diferentes do que deveria ser essa produção. E aí terminou que eu consegui dirigir a parte de figurino, mas pra onde eu queria, pra certos personagens, por exemplo, o personagem principal eu não consegui, porque as coisas que a gente organizava o diretor não achava muito pertinente e mudava, e aí foi uma fonte de conflito dentro do nosso grupo, especialmente porque teve muito problema com o roteiro que tinha sido aprovado pelo grupo, mas o diretor não tava gostando muito da história e queria colocar mais, mudar a linha, mas essa mudança de linha não foi discutida.

Ou como também menciona o Aluno J sobre esse mesmo conflito entre o diretor e as roteiristas do seu grupo:

Eu não tava diretamente envolvido, foi mais as nossas roteiristas e o nosso diretor, porque tavam tendo muitos conflitos, porque o diretor tava idealizando a história de um jeito, e tava conflitando com o das roteiristas, sabe, que eram três roteiristas e o nosso diretor. E aí, foram atritos que foram surgindo e foram se acumulando, porque aconteceu várias vezes, a história que o diretor pensava tava diferente da que as roteiristas estavam pensando. Chegou a ficar insustentável realmente, porque tava começando a atrapalhar o andamento da coisa, aí a gente chegou a cogitar pedir uma intervenção Professora Coordenadora, né, que tá coordenando o projeto, a gente chegou a cogitar, só que a gente pensou assim ‘antes de pedir [...], vamos botar as cartas na mesa, resolver isso entre a gente’. Tudo foi resolvido, assim, a gente conseguiu contornar a situação, lógico que os atritos continuaram a existir, é impossível não ter com um grupo com dez pessoas.

As expectativas das roteiristas e do diretor foram balizadas, não no sentido de um equilíbrio, não há espaço para equilíbrio. Entretanto, os filmes tomaram seus próprios sentidos, pois, como veremos no próximo capítulo, cada filme vai além das vontades das pessoas que os produzem, os sentidos extrapolam seus desejos, como também extrapolam os sentidos e representações que são impetrados pelos espectadores. Há algo entre a imagem representada e o objeto filmado que embaralha todos esses sentidos. Esses condicionamentos hierárquicos que recaem sobre as pessoas podem também reverberar sobre os *usos* e sentidos que se fazem dos filmes, mas há algo que sempre escapa. Há algo no cinema que escorrega pelas frestas, que se faz realidade.

6 ESTÉTICA IMAGÉTICA

Neste capítulo, trataremos sobre como as práticas de *resistência* podem acontecer, diretamente, por meio das relações estabelecidas entre as coisas da vida e as coisas da arte, ou ainda, de como os limites entre essa separação tornam-se um tanto mais confusos. Na primeira parte, abordaremos as influências que o pensamento foucaultiano exerce sobre o pensamento rancieriano, e de como enxergamos a *resistência* como ponto de ligação fundamental entre eles. No segundo momento, traremos a terceira cena das práticas cinematográficas escolares efetuadas no BioQuimiCurta, e de como essas tornam mais confusas as distinções entre uma *estética da existência* e uma *experiência estética*

Na primeira seção, exploramos quatro ocasiões em que a ligação entre Foucault e Rancière aparece a partir de suas escolhas políticas e de pesquisa. A primeira trata das observações sobre formas de governo que atuam através de técnicas específicas. A segunda, dos modos como as práticas teóricas desenvolvem-se epistemologicamente. A terceira aponta para a importância da presença do outro, e a última trata da busca por compreender, a partir dessa interface entre sujeitos, de que maneira desenrolam-se os exercícios de poder, no cotidiano, enquanto momento partilhado por todas as pessoas.

Em seguida, começamos a traçar os deslocamentos confeccionados por Rancière em torno da *tradição* de pensamento que toma a *vida infame* enquanto peça chave. As *cenar de desentendimento* são os espaços através dos quais vemos aparecer as subjetivações políticas, através de novas formas de contagem e visibilidades, isto é, os diferentes modos de *partilha do sensível* que se estabelecem pela instauração da *resistência* enquanto elemento político.

O terceiro ponto trata detalhadamente desses modos de existência, de como a partilha que acontece por meio do *regime estético das artes* constitui-se em detrimento dos *regimes representativo e ético* e de como isso está ligado às formas de produção e percepção das obras de arte que instituem a *igualdade* enquanto princípio.

No quarto ponto adentramos nos espaços e nas configurações suscitadas pelas imagens dentro do *regime estético*. Os deslocamentos presentes nesse trecho tratam sobre as *ficcionalidades* em detrimento das críticas vanguardistas em termos de produção de imagens. É esse embaralhamento entre o real e a ficção que aparece no último ponto desta primeira parte, e ele está na distância que o cinema estabelece, especificamente, na distância entre o cinema e a política que é desenvolvida pelo cinema de Pedro Costa, no qual o esforço das

imagens estará em não antecipar as sensações e os sentidos que podem emergir de sua experimentação.

Na segunda seção deste capítulo, encaramos não apenas as práticas cinematográficas dos alunos e das alunas, mas, também, os filmes, as realidades ficcionais que essas pessoas produziram e das quais tentaremos partilhar um sentido político. Iniciamos explicitando como o contato com o cinema desenvolve-se ao longo das vidas discentes, como as primeiras obras audiovisuais aparecem e como as perspectivas cinematográficas são construídas e mobilizadas em suas práticas. Após isso, passamos a investigar quais os limites, critérios e as possibilidades de as práticas desenvolvidas na escola serem consideradas cinema, e de que modo essas categorizações podem estar ligadas aos processos de *subjetivação* e *sujeição*. Nesse sentido, buscamos compreender as influências diretas presentes nos curtas, tanto técnicas, quanto estéticas ou sensoriais. A partir desse momento, voltamos a analisar os filmes em si e apresentamos os três temas sensíveis que os transpassam e que apresentam as práticas de *resistência*: (1) os deslocamentos nas experiências da ciência e da escola; (2) a forma como os filmes ligam-se à relação social da escola, da cidade e do país; e (3) a presença do outro enquanto parte fundamental na construção política.

6.1 AS QUATRO INTERFERÊNCIAS DE MICHEL FOUCAULT NO PENSAMENTO DE JACQUES RANCIÈRE

Tomar os processos cinematográficos, com seus conhecimentos e técnicas, para investigar os limites do *cuidado de si* enquanto prática que é exercida pelos sujeitos sobre si mesmos, exigiu que percorrêssemos algumas trilhas que abordassem não apenas como as questões *estéticas imagéticas* influenciam esses processos subjetivos, mas também como elas apresentam questões específicas que incidem e causam deslocamentos sobre as maneiras de experienciar a vida, as obras e o mundo.

Foi por entre essas frestas que o encontro entre Rancière e Foucault aconteceu. Nosso intuito vai além de demonstrar as inspirações que o segundo exerce sobre os estudos e as análises do primeiro. A *partilha do sensível* e suas ligações com a dimensão *política* da vida, apresentadas por Rancière, e encaradas aqui enquanto formas de *resistência*, tornam-se muito mais que um complemento, tornam-se *elementos* de uma *tradição* entre saberes.

Começamos, então, expondo um pouco como o pensamento foucaultiano está ligado ao rancieriano. Para isso, apresentamos quatro momentos que apontam para interlocuções e

desdobramentos incidentes dentro dos nossos objetivos. Essas construções acerca da correspondência entre as teorias dos dois autores está balizada naquilo que Ângela Marques e Marco Prado (2018) vão apresentar como os pressupostos através dos quais perceberam “[...] que a produção de Foucault entre os anos de 1977 e 1984 (ano de sua morte), destinada a uma ética do cuidado de si e das tecnologias de apropriação de si [...], teria grande afinidade com a problemática da emancipação política e da igualdade em Rancière” (*Idem*, p. 12). De forma geral, o que nos interessa apreender do liame entre os autores franceses são suas perspectivas em relação às experiências *infames* e como delas nos é possível perceber um exercício de *resistência*, ou seja, aquilo que escapa aos limites impostos por uma *racionalidade neoliberal* acerca das possibilidades de vida.

A partir do final da década de 1960, Rancière passa a exercer um ativismo enérgico dentro da esquerda proletária francesa, o que acaba levando-o a atuar em defesa das causas dos sistemas prisionais do país. Essa foi a mesma época em que Foucault, junto a outras pessoas, fundou o *Grupe Information Prison* (GIP), com o intuito de examinar as experiências e histórias dos sujeitos inseridos nesses sistemas de privação de liberdade. Pois bem, o primeiro momento de interlocução entre os autores acontece justamente através das problematizações desenvolvidas por ambos acerca dessa temática prisional e de seus elementos, e que, de certa forma, se estenderá também aos outros três momentos futuros. O encontro ocorreu por meio de uma entrevista concedida por Foucault a Rancière em 1977, posteriormente intitulada *Poderes e Estratégias* (FOUCAULT, 2006).

Os eixos apresentados na conversa giram em torno de como técnicas de governamentalidade são aplicadas dentro de regimes de governo, como aquelas se fazem através da instauração de determinadas identidades enquanto fundamento, como algumas estratégias de resistência podem ser delimitadas, e de que modo as análises que se debruçam sobre essas relações de poder conseguem problematizá-las. O ponto central, para nós, é quando Rancière questiona Foucault a respeito das inversões causadas por movimentos neoliberais em torno das críticas que estavam sendo desenvolvidas, à época, sobre os internamentos prisionais, e como esses estavam sendo comparados aos *gulags* soviéticos. Para Foucault, antes de se estabelecer uma generalização de modelos onipresentes da instituição soviética, seria preciso, primeiro, tomá-la tal qual um mecanismo tecnológico de governo, com seus diversos funcionamentos e efeitos.

A preocupação de Foucault está em demonstrar em que medida essas técnicas de governo não deveriam ser analisadas tal qual a mera aplicação de uma interdição, ou mesmo como um instrumento de dominação de uma classe sobre outra. Não se trata de encontrar as causas e as consequências de uma sujeição sobre determinados corpos, como também não se trata de imaginar que os desdobramentos intelectuais socialistas sejam responsáveis por essas construções de internamento. Estas seriam encontradas através da investigação dos critérios instituintes entre formas legais e ilegais de exercícios de vida, por meios dos quais esses governos de condutas podem ser praticados (FOUCAULT, 2006).

Esse deslocamento da questão da culpabilização em torno da proibição, seja através do dispositivo da lei ou do sexo, retira o peso que haveria no que Foucault vai apontar como dupla subjetivação: a do lado do sujeito absoluto que exerce seu poder indefinidamente; e a do lado onde se aceita ou não tal proibição. Neste sentido, a prática teórica necessária seria aquela que se faz aos poucos sobre determinadas situações, isto é, seu papel estaria em “[...] não formular a sistemática global que repõe tudo no lugar, mas analisar a especificidade dos mecanismos de poder, balizar as ligações, as extensões, edificar pouco a pouco um saber estratégico” (FOUCAULT, 2006, p. 251).

É a partir desse pressuposto que Foucault, assim como Rancière (como veremos mais à frente), busca traçar os limites e as fronteiras de configurações sociais específicas, as conexões entre diferentes discursos e dispositivos que as atravessam, e olhar também para as maneiras como os sujeitos resistem.

Esses esquemas e estratégias de respostas aos sistemas de legitimação social são lutas projetadas para interromper uma determinada racionalidade assujeitadora que tenta agir sobre os sujeitos. Ambos os autores percebem e lidam com movimentos de *resistência*: são as práticas de liberdade para Foucault e as de emancipação para Rancière, que se estabelecem a partir das distâncias que os sujeitos delimitam em relação às normas que são aplicadas constantemente (MARQUES; PRADO, 2018).

O segundo momento que viabiliza uma interface entre os pensamentos dos dois autores acontece por meio de outro diálogo de Foucault, agora um realizado com Gilles Deleuze, em 1972, intitulado *Os intelectuais e o poder*. O que vemos nessa conversa é uma problematização em relação ao papel das práticas teóricas dentro das investigações que as lançam ao encontro de determinados sujeitos em seus cotidianos. O que os autores discutem são os modos e motivos do fazer político intelectual. Para Deleuze, as práticas teóricas são

conjuntos de teorias aplicáveis, que se substituem de acordo com as condições e discursos que encontram em seus caminhos. Ou seja, na lida das análises que projetamos a partir e sobre determinados locais, e frente aos ataques que as formas de poder presentes impingem-nos, o fazer teórico se torna fragmentário e adaptável.

Isso acaba por provocar uma mudança também em relação ao sujeito que está à nossa frente. Não será mais possível tentar representar ou falar por essa pessoa. Estamos em meio a um conjunto de pessoas, grupos e normas que nos afastam ao mesmo tempo que nos unem. Quer dizer, “não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede” (DELEUZE *apud* FOUCAULT, 1979a, p. 70). Foucault concorda, não existe mais a última palavra do especialista trazendo a verdade e fundando a consciência, ou, ainda, fazendo-se totalizante em certo espaço. É preciso lutar contra os exercícios de poder onde eles se querem invisíveis e autoritários.

É Deleuze quem nos lembra que a teoria, neste sentido, torna-se uma caixa de ferramentas da qual podemos retirar apenas os materiais necessários para nossos embates, não repetindo o que já se falou ou o que se praticou, mas criando outras práticas teóricas que são parte de uma *tradição*, e que se façam verdadeiras onde lhes cabe. Não seria preciso redistribuir o poder, e, sim, atacá-lo onde ele ataca, classifica e hierarquiza. Já Foucault alerta que, geralmente, sabemos quem nos explora e nos ataca frontalmente, mas quem exerce e deseja o poder, essa é a incógnita. Daí que a luta seja feita em cada canto, por cada pessoa, não em termos de uma luta de motivo único. Foucault é enfático quando responde a Deleuze sobre de onde pode-se partir para lutar: “isto quer dizer que a generalidade da luta certamente não se faz por meio da totalização de que você falava há pouco, por meio da totalização teórica, da ‘verdade’. O que dá generalidade à luta é o próprio sistema do poder, todas as suas formas de exercício e aplicação” (FOUCAULT, 1979a, p. 79).

Esse é o ponto pelo qual Rancière vai se interessar nas asserções foucaultianas, a teoria que se faz enquanto prática partilhada. O que se desfaz para ele é a legitimidade superior do trabalho científico em relação às experiências e saberes oriundos de outras formas de experiência, “ambos, Foucault e Rancière, interessavam-se pela palavra, pelo enunciado do subalterno: o primeiro, para fazer circular informações e denunciar as condições desumanas de detenção prisional; e o segundo para evidenciar uma semente de potência criadora na produção agenciada pela leitura e pela escrita” (MARQUES; PRADO, 2018, p. 31).

O terceiro momento de encruzilhada entre os dois autores fala mais especificamente sobre esse outro com quem se partilha um espaço de luta. Foucault se interessa pela *vida infame* que escorre por entre as frestas das linhas pontilhadas traçadas pelo poder, inspirando Rancière: “vidas singulares, tornadas por não sei quais acasos, estranhos poemas, eis o que eu quis juntar em uma espécie de herbário” (FOUCAULT, 2006, p. 204). Como temos apresentado, mais do que instituir uma identidade como premissa sobre a qual se estabelece toda violência, Foucault está preocupado em entender as motivações, os mecanismos e instrumentos utilizados nesses atos violentos e como eles poderiam estar ligados a criação dessas *vidas infames* e como elas resistem a esses mecanismos. Daí sua mudança de perspectiva, o terceiro eixo: se antes as razões da razão, agora, fragmentos de vozes causadoras de interferências na realidade da qual fazem parte.

As perturbações causadas por tais vidas tornam-se tão fundamentais por estarem justamente ligadas ao exercício de *resistência* no encontro com o poder. Quer dizer, será exatamente no instante da colisão com o poder que é possível percebermos a intensidade com que essas vidas conseguem se fazer presentes e tentam resistir às armadilhas encontradas no meio do caminho. Para Foucault (2006), tais artimanhas são nefastas porque, se, por um lado, buscam aniquilar a força e a potência que essas vidas são capazes de exercer, por outro, podem da mesma forma dissimular glórias e prestígios imagináveis que são aplicados às *vidas infames* no sentido de extraí-las de suas condições mais comuns e torná-las exemplos a serem seguidos.

Entretanto, se considerarmos este segundo lado das relações entre sujeito e verdade que se manifesta: o fascínio que garantiria a visibilidade dessas vidas, o seu sentido de realização impossível, que, no entanto, nunca deixa de ser desejável, aquilo que serve na persuasão e espelho, deixa de funcionar. Isto é, “o impossível ou o irrisório cessaram de ser a condição sob a qual se poderia contar o comum. Nasce uma arte da linguagem cuja tarefa não é mais cantar o improvável, mas fazer aparecer o que não aparece – não pode ou não deve aparecer: dizer os últimos graus, e os mais sutis, do real” (FOUCAULT, 2006, p. 220). É dentro desse caos atravessando as relações entre poder, discursos, vidas e lugares que Rancière vai poder causar um outro deslocamento. Os limites e distâncias entre Rancière e Foucault são bastante turvos e o que nos interessa é aquilo que embaralha ainda mais a relação desses dois autores, ou seja, partimos de “[...] uma concepção de política fortemente

ancorada no cotidiano, mais especificamente nos sofrimentos e injustiças que marcam as tensões e conflitos entre indivíduos e grupos” (MARQUES; PRADO, 2018, p. 48).

O quarto momento de encontro — e de desentendimento — entre Foucault e Rancière irrompe através do texto *Omnes et Singularim*, fruto de duas palestras proferidas por Foucault no final da década de 1970. Conceitualmente, o que está em jogo nesse instante são os termos *polícia* e *política*. Para Foucault, tanto a polícia quanto a política seriam formas de garantir ao Estado o exercício eficaz de governo dos indivíduos e da sociedade. A política enquanto preocupação com a segurança e o território, seja nas relações internas ou nas externas, tratar-se-ia de um conjunto de técnicas e estratégias de governo visando garantir o funcionamento de determinada racionalidade. A polícia, neste sentido, aparece tal qual uma arte que busca garantir o bem-estar das pessoas, e não meramente como aquele aparato repressor institucional (MARQUES; PRADO, 2018).

Quando estabelece a importância das técnicas de governo, entre as suas formas centralizadoras e individualizantes, na trilha das críticas kantianas em torno dos usos da razão, Foucault (2006) indica que, estando as práticas políticas mais atuais atreladas aos saberes e à promoção de uma vida plena, seria, justamente, naquilo que há de mais comum e partilhável entre os sujeitos que a força do Estado se faria sentir em proporções desmedidas. E este é o ponto que nos interessa: como apreender os modos como esses exercícios de poder são executados a partir daquilo que há de mais corriqueiro, de mais comum em nossas vidas. Foucault vai apontar um caminho e Rancière parece compreender a direção dessa intuição: é através da comunicação, daquilo que os sujeitos realizam em conjunto.

6.1.1 Os deslocamentos rancierianos: as cenas de desentendimento

Começamos pelo fim. A cena de *desentendimento* para Jacques Rancière pretende se fazer no momento no qual a *partilha do sensível* acontece dentro do *regime estético da arte*. Instauração de disputas e realocações *políticas* dos objetos, dos sujeitos e das lógicas de mundos, o *desentendimento* afasta-se de toda e qualquer ação comunicativa que pretenda dar corpo e instrumento a trocas linguísticas igualitárias e de consenso. Essas realocações das falas, das escutas e dos modos de visibilidade, quer dizer, de tudo aquilo que venha a se configurar enquanto elemento propiciador de uma *experiência sensível*, desfazem também as relações hierárquicas preestabelecidas, através das quais os sujeitos são, da mesma forma, preestabelecidos identitariamente pela força *policial*. Essa cena de dissenso, na qual alguém

fala e outro alguém não entende, ao mesmo tempo em que entende, o que se fala, gera o conflito, justamente, pelo fato dessas pessoas não estarem falando de coisas diferentes, mas do mesmo acontecimento em si (RANCIÈRE, 2018).

Pois bem, esta situação de fala conflitiva, que, por um lado, não se refere a pessoas que falam algo diferente, mas que falam sobre a mesma coisa, e aponta para o não entendimento de sentidos acerca daquilo que está em foco, por outro lado, também não se refere àquilo tido como desconhecimento ou mesmo mal-entendido. O conflito não é gerado entre alguém que sabe e alguém que não sabe, ou por alguém que entende algo errado. Não há alguém que detém um conhecimento verdadeiro e alguém que deva ser instruído. Não há nada a ser corrigido. Em outras palavras: “há diversas razões para que um X entenda e não entenda ao mesmo tempo um Y: porque, embora entenda claramente o que o outro diz, ele não vê o objeto do qual o outro lhe fala; ou então porque ele entende e deve entender, vê e quer fazer um objeto diferente sob a mesma palavra, uma outra razão no mesmo argumento” (RANCIÈRE, 2018, p. 11).

É a *política*, para Rancière, que instaura essa cena de desentendimento. É o jogo de realocações causados pela *política*, as redistribuições das falas e dos sujeitos que o dano político coloca em exibição. Não será mais pelo bem comum, pelo contrato social estabelecido nas trocas simbólicas ou pela reparação dos danos causados que a *política* se faz experiência. Ela começa exatamente onde há o *desentendimento*, onde não se busca e onde não se toma um *telos* igualitário como pressuposto. O que estará então em jogo é a reconfiguração das *partes*, será a recontagem das *partes* antes não contadas, que passam a ser. Isto é, “[...] só há política mediante a interrupção, mediante a torção primária que institui a política como o desdobramento de um dano ou de um litígio fundamental” (RANCIÈRE, 2018, p. 28).

Acreditamos que há uma aproximação entre Foucault e Rancière aqui. Para ambos os autores a dominação é exatamente o tipo de experiência em que não há possibilidade para *práticas de liberdade* ou para *experiências de emancipação*. Nesse sentido, os dois modelos de *resistência* aparecerão como exercícios constantes de interrupção e de deslocamentos que, por um lado, acontecem por entre as normas e as sujeições arbitrárias e que, por outro lado, não tomam uma ordem natural de igualdade entre os sujeitos. A contingência de onde surge a *resistência* se faz na disputa entre modos de ser. Voltemos a Rancière.

O dano causador da *cena política* não institui um pressuposto comum entre os sujeitos contados ou não-contados, não há uma remodelação social em torno do justo e do injusto. Para Rancière (2018) não há separação entre o animal lógico e o animal fônico, pois, é essa mesma lógica de separação e hierarquização que será desconfigurada com o estabelecimento do *desentendimento*

Há política porque o *logos* nunca é simplesmente a palavra, porque ele é sempre indissolúvelmente a *conta* que é feita dessa palavra: a conta pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a enunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como ruído que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta (RANCIÈRE, 2018, p. 36).

Nesta direção, não haveria possibilidade de troca entre as *partes*, de troca entre os sujeitos naquilo que os toma como identidades e violências a serem reparadas. O que há aí é uma determinada configuração do *sensível* que organiza as formas de experiência. Entretanto, a fala que vai trazer à tona a politicidade da experiência constrói o seu enfrentamento por meio daquilo que diz e o seu efeito, quer dizer, a recontagem acontece quando aqueles não-contados se fazem *partes* da conta, estabelecendo, assim, uma comunidade de litígio. Daí o que se apresenta são dois mundos, duas experiências *partilhando* de um conflito, “o princípio desse estar-junto é simples: dá a cada um a parte que lhe cabe segundo a evidência do que ele é. As maneiras de ser, as maneiras de fazer e as maneiras de dizer – ou de não dizer – aí remetem exatamente umas às outras” (RANCIÈRE, 2018, p. 41).

Há outro elemento importante nessa instalação da experiência política, o fato de que não se trata apenas da ocupação de um lugar a partir do qual a fala seja ouvida, “não é por falar que o homem se torna um animal político” (MIGLIORIN, 2008, p. 6), o que implica dizer também que, “esta distinção é reveladora da política como construção e escritura, ao mesmo tempo em que não nos permite resumir a política ou as imagens com que trabalhamos ao freqüente discurso: ‘tudo é política’” (*Ibidem*). O estabelecimento do contrário da *política*, isto é, daquela forma de organização do *sensível* que preza pelas permanências, apresenta-se enquanto o conjunto de procedimentos e funções legítimas e legítimáveis, é a *polícia*. É esta que tenta, a todo tempo, findar com a tensão do *desentendimento*

É pelo consenso dos sujeitos e coletividades, de suas adesões aos sistemas de distribuição de lugares e funções, que a *polícia* vai estabelecer suas formas de *partilha do sensível*. Rancière (2018) faz algumas outras distinções acerca dos sentidos empregados usualmente ao termo: a *polícia*, para o autor, não é aquele grupo institucionalizado e

capacitado a deferir golpes e tiros em direção aos corpos que ocupam seus espaços preestabelecidos; nem aquela polícia secreta das grandes investigações; enfim, ela não é um aparelho estatal. A *polícia* é a lei que garante a presença ou ausência de uma das *partes* na *partilha do sensível*, daquilo que é dito, de quem pode dizer e a quem será endereçada a mensagem. Ademais:

Não se deve esquecer também que, se a política emprega uma lógica totalmente heterogênea à polícia, está sempre amarrada a ela. A razão disso é simples. A política não tem objetos ou questões que lhe sejam próprios. Seu único princípio, a igualdade, não lhe é próprio e não tem nada de político em si mesmo. Tudo o que ela faz é dar-lhe uma atualidade sob a forma de caso, inscrever, sob a forma do litígio, a verificação da igualdade no coração da ordem policial. O que constitui o caráter político de uma ação não é seu objeto ou o lugar onde é exercida, mas unicamente sua forma, a que inscreve a verificação da igualdade na instituição de um litígio, de uma comunidade que existe tão só pela divisão. A política encontra em toda parte a polícia. Deve-se pensar esse encontro como encontro dos heterogêneos (RANCIÈRE, 2018, p. 45).

Quando Rancière tece esses comentários, inclusive aquele que anuncia que *nada pode ser político por si mesmo*, ou *nada pode ser policial por si mesmo*, o autor não tenta só deslocar-se de Foucault, mas instaurar a *igualdade* como elemento pressuposto das relações de poder. Sabemos, com Foucault, que as relações de poder só são possíveis de se distanciar das de dominação, na medida em que tomam a liberdade enquanto prática possível. Acreditamos que há algo de *igualdade* no *cuidado de si* quando este passa a não só poder ser efetuado por qualquer pessoa, em qualquer fase da própria vida. Entretanto, pelas possibilidades de rearranjo das formas de organização social, na mudança de modo de visibilidade nas quais os sujeitos estão inseridos, isto é, no processo possível de transformação do mundo a partir da transformação de si mesmo e em conjunto com o outro, naquilo que acontece através da reorganização propiciada em uma *partilha do sensível*, é que poderíamos pensar no fortalecimento das práticas de *resistência* a partir da ideia de *política*. Ao que tudo indica, ambos os autores parecem nos propiciar pensar em uma *experiência estética* e em uma *estética da existência*, enquanto processos de *resistência*

O que surge dessa articulação entre formas de *resistência* não é o apagamento das disputas em torno dos sentidos e das possibilidades de experiência. Rancière nos diz que a fratura causada nos sistemas de hierarquia não se trata de uma “insurreição efêmera”. O autor instala-se em uma *tradição* de conflitos que dá continuidade a uma história. A *igualdade* aí é uma condição de pensamento que operacionaliza, potencializa as criações e as experiências de

mundo, quer dizer, “fabricam-se mundos com palavras que criam possibilidades de falar, com frases escritas que criam possibilidades de verificação prática, com maneiras de ocupar as ruas e as praças que criam novas escansões do tempo, decupagens inéditas do espaço, novas formas de constituição do comum” (RANCIÈRE, 2017, p. 3).

Essas tentativas de aproximar Michel Foucault e Jacques Rancière a partir das dinâmicas de *resistência* estão atreladas, fundamentalmente, às questões das formações subjetivas, porque, para nós, a *autoformação*, enquanto processo de reflexão a partir de uma gama de conhecimentos, está diretamente ligada às formas de resistências no sustento das produções dos *processos subjetivos*. Dessa forma, a ligação entre os dois autores que nos interessa é aquela que trata do esvaziamento das subjetividades — esvaziamento não só daquilo que preenche a relação do sujeito consigo mesmo, mas como também do que preenche as possibilidades de se relacionar com os outros e com o mundo.

Para Rancière, a *política* é assunto dos sujeitos, dos modos de *subjetivação política*. O autor entende que a subjetivação é a “[...] produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação, portanto, vai de par com a reconfiguração do campo da experiência” (RANCIÈRE, 2018, p. 49), ou seja, como veremos logo em seguida, será a partir da *partilha do sensível* na era do *regime estético das artes* que essa produção de uma *subjetivação política* será possível. É preciso que os sujeitos arrisquem-se a ver-se fora dos encadeamentos *policiais* para que possam construir modos de vida diferentes.

Por essa perspectiva, é nos jogos de intervalo, nas distâncias, que essas configurações acontecem. Na distância entre o que é posto como regra e aquilo que há de potencial. Na falha existente no meio do caminho, mais precisamente. Para Rancière, a subjetividade “[...] não é nem o trabalho nem a miséria, mas a pura contagem dos que não contam, a diferença entre a distribuição desigualitária dos corpos sociais e a igualdade dos seres falantes” (RANCIÈRE, 2018, p. 52), para Foucault é o que surge da prática da *ética do cuidado de si* enquanto espaço de liberdade entre as normas e potências.

6.1.2 Os modos de existência através da partilha do sensível

Para Rancière, uma obra de arte não se distingue dos outros espaços da vida, entretanto, as experiências que podem surgir a partir dos modos de partilhar espaços, posições e obras é que vai indicar em que sentido movem-se essas vidas. Os modelos de *experiência*

estética que imaginamos aqui embaralham ainda mais os limites entre a vida enquanto obra de arte, com suas técnicas, conhecimentos, normas, e o mundo da arte e seus elementos constitutivos. Nesse sentido, a *partilha do sensível*, em sua política da arte, vai aparecer não mais como aquela que lida com a espetacularização do mundo, em prol da denúncia das desigualdades, das violências e como contrarreformas de atuação. Essa partilha, instigada dentro do *regime estético das artes*, modifica os sujeitos, suas relações, e seus mundos, isto é, as formas sensíveis de existência.

É pensando nesse cerne político que fundamenta as possíveis configurações de experiência através de atos estéticos que Rancière (2009, p. 15) vai delimitar a *partilha do sensível* como “[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas”. É o comum, é a comunidade que é colocada dentro de um vórtice de desentendimentos. Isso significa dizer também que o movimento que acontece aí dá-se através de determinadas formas de *visibilidade*, de quem pode ou não tomar parte desse comum, e quais atividades farão parte ou não dos modos dessa partilha.

O que Rancière faz é nos trazer para o campo do sensível enquanto forma de pensamento de mundo. O autor fala sobre como a identificação das crises e a captura do mundo da arte não são mais suficientes para entender o mundo, e dissolver as ilusões que o atravessam. Não são mais as vanguardas artísticas que conseguem lidar e oferecer uma fórmula de emancipação. Diante disso, por um lado, o termo *estética* não significa “[...] a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação e pensamento das artes [...]” (RANCIÈRE, 2009, p. 13); e, por outro lado, Rancière também se recusa a olhar para os limites entre *estética* e *política* por meio daquilo que já se chamou de *estetização da política* ou *politização da arte*. A autonomização do campo sensível eliminaria, assim, todo e qualquer julgamento em relação às funções das obras e os seus usos.

Há aqui um ponto importante em relação aos afastamentos teóricos que Rancière faz dentro de suas análises estéticas. Ao indicar que não se trata mais da estetização da política das massas, o autor coloca-se para além de Walter Benjamin (2017), aproximando-se uma primeira vez de Kant através da leitura foucaultiana. Tal aproximação acontece quando a estética é observada como um sistema de formas sensíveis pré-determinadas. Se a ideia que

corta as teses de Benjamin é a de que, com as artes mecânicas, a fotografia e o cinema, especificamente, seria possível às massas de trabalhadores promoverem uma insurreição, quer dizer, a aplicação de fundamentos estéticos e políticos atrelados a questões técnicas, para Rancière (2009, p. 46-47), trata-se de inverter essa análise. Seria preciso, antes de encarar as técnicas, olhar para essas artes mecânicas e reconhecê-las enquanto arte, “[...] isto é, devem primeiro ser praticadas e reconhecidas como outra coisa, e não como técnicas de reprodução e difusão. O mesmo princípio, portanto, confere visibilidade a *qualquer um* e faz com que a fotografia e o cinema possam ser artes”. Seria através dos alargamentos da comunidade e de seus espaços, garantidos pela *política* dissensual, que essas artes poderiam deferir golpes estéticos e discursivos mais abrangentes.

Além disso, essas práticas também não estão limitadas às percepções do artista ou do espectador. Neste momento, Rancière não quer resgatar Kant em detrimento de Nietzsche (ASPE, 2013), mas colocar em foco a experiência ligada aos pensamentos sobre a arte. É a *experiência estética*, proporcionada pela autonomização da arte, que consegue traçar uma *crítica* à força da razão, suas classificações e hierarquias. A arte, assim, não é considerada *política* pelas narrativas que coloca em funcionamento, mas, sim, por proporcionar a reconfiguração da ordenação das obras, dos ritmos e tempos através dos quais é possível experienciá-las, e das suas formas de visibilidade (RANCIÈRE, 2010).

As visibilidades encaradas nesse primeiro momento dizem respeito às práticas artísticas, de como estas conseguem intervir e modificar as próprias maneiras de produção e de como são percebidas. Para Rancière (2009), há aí uma relação de igualdade, uma opção poética que garante a potência de todos os temas, gêneros, e o fim da dependência entre forma e conteúdo. Dessa maneira, vemos como pode acontecer o entrelaçamento entre a *experiência estética*, a *política*, o trabalho e os espaços públicos e privados. Cada produção vai estabelecer suas conexões a partir de uma *politicidade sensível* própria dentro de um determinado espaço e tempo.

Essa *politicidade* praticada, essa conexão entre arte e *política* no interior da produção artística se configura exatamente como a ruptura que surge entre os regimes ou eras das artes. Acerca do mundo ocidental, são três os regimes que Rancière (2009) descreve: o *regime ético*, o *regime representativo* e o *regime estético*

O *regime ético* é aquele a partir do qual, por exemplo, as imagens respondem diretamente às origens, à verdade e aos resultados que sua produção promove. As imagens aí

não são encaradas como arte, são tomadas como formas de ser dos indivíduos. Isto é, são imagens que têm suas produções atreladas às permissões e proibições, a esquemas morais, aquilo que pode garantir designar o que é uma arte verdadeira ou não, tendo em vista seus modos de fazer. De outra parte, os destinos dessas imagens também se fazem objetivando determinados sentidos, corroborando com um certo *ethos* hierarquizado, com aquilo que seria considerado o certo ou o errado, e impedindo que a imagem, enquanto arte, atinja sua autonomia.

O *regime representativo das artes*, por sua vez, é aquele de onde é possível observar as artes obedecerem ao par *poiesis* e *mimesis*. Rancière (2009) nos fala que esse regime não aponta diretamente para as normas de produção de imitações de algumas obras. O que este regime propõe são imitações dos modos de fazer de algumas artes. Nas palavras do autor: “é o *feito* do poema, a fabricação de uma intriga que orquestra ações representando homens agindo, que importa, em detrimento do *ser* da imagem, cópia interrogada sobre seu modelo” (*Idem*, p. 30). Temos aqui também a integração dessas artes não só quando a imitação é bem-feita, mas quando a apreciação dessas obras se dá dentro de certos critérios de recepção e de julgamento, em outras palavras, “[...] não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes” (*Idem*, p. 31).

Outrossim, essas formas de representação não se limitam às obras de arte em si, tal lógica que hierarquiza temas, gêneros e estilos de narrativa estabelecem ligações com os engendramentos de percepção e experimentação de mundo, sejam as ocupações sociais ou mesmo políticas. Como reação a esses dois regimes da arte, Rancière nos traz o *regime estético da arte*, através do qual as formas de vida, de produção e de recepção das artes não estão mais atreladas a condicionamentos excludentes e distintivos. O que este regime estabelece são jeitos sensíveis diferentes de experimentação das coisas das artes. As formas de partilhar os objetos e a comunidade por meio desse regime são aquelas formas *políticas* de partilha. O sensível aqui é posto em experimentação a partir de heterogeneidades, e de pensamentos que são inassimiláveis a si mesmos.

A arte promovida neste vórtice está livre de qualquer regra e hierarquia que possa vir a tolher suas possíveis direções, seja de produção ou mesmo de recepção, quer dizer, o *regime estético das artes* “[...] afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a

identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma” (RANCIÈRE, 2009, p. 34).

Há também que se falar que, dentro da *tradição* ocidental das artes, não se coloca a contradição entre o antigo e o moderno, passado e futuro. No *regime estético*, as artes do presente estão a todo tempo trazendo as artes do passado para comporem suas políticas. O que acontece não são rupturas causadas por artes de vanguarda, são reconfigurações de jeitos de produzir obras.

No mundo sensível comum que é instalado na cena de desentendimento gerada por meio da *partilha do sensível no regime estético das artes*, todas as pressuposições de falsidade e veracidade representativas de sensações, emoções, espaços e de *experiências estéticas* entram em estado de caos. De modo que o trabalho artístico, enquanto experiência, traz consigo mecanismos de visibilidade e entendimento deslocados, não mais atrelados às técnicas que os direcionavam. Essa era artística implica em uma igualdade nessas ocupações e “coloca também em causa o estatuto neutralizado da *teknhe*, a ideia da técnica como imposição de uma forma de pensamento a uma matéria inerte” (RANCIÈRE, 2009, p. 66).

A reconfiguração proporcionada através do *regime estético das artes* tem como imperativo o método da igualdade. Este fundamento dá vazão à possibilidade de existirem práticas de igualdade em qualquer lugar, a possibilidade de que toda e qualquer narrativa social seja capaz de agir politicamente em torno do comum partilhado, “em suma, reenquadrar é uma operação que pode extrair narrativas de uma ordem policial de articulações do tempo e espaço e fazê-las aparecer como proferimentos que promovem uma nova partilha do sensível” (MARQUES; PRADO, 2018, p. 53).

Isto significa dizer que se os mais variados tipos de produção de arte, os mecanismos de visibilidade e os jeitos de apreensão das obras sensíveis tornam-se capazes de modificações no mundo, e isso não acontece consensualmente. A cena de desentendimento implica exatamente na inserção de novas organizações sensíveis, tornando os não contados como parte da conta. Nessa direção, o outro princípio que está em foco para Rancière é o da *emancipação intelectual* que se faz através do exemplo da relação pedagógica entre mestre e aluno, mas que não se limita a um conhecimento que é simplesmente transmitido, o importante é a relação da distância entre o saber que é ignorado e a própria ignorância desse saber (RANCIÈRE, 2012a).

A emancipação intelectual trata da igualdade que existe entre as manifestações dessas inteligências, de suas capacidades em traduzir linguagens na comunicação. A distância entre o aluno e o mestre não se torna algo a ser extinguido, mas a trilha a ser percorrida no sentido de que o aluno tome posse do conhecimento, “[...] para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contra traduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras” (RANCIÈRE, 2012a, p. 15-16).

O tipo de *partilha do sensível* que se faz através da apreensão essencial de um conhecimento, que estabelece a relação entre um modo ativo e outro passivo de vida, em termos de uma capacidade ou de uma incapacidade é aquela praticada pelos mecanismos da ordem *policia*l que toma a desigualdade como fundamento. E ao pensarmos nas *experiências estéticas* dentro desses termos é a posição do espectador que se mostra como mero receptáculo dos esquemas de visibilidade, das representações sensíveis pré-programadas e das condições de julgamentos em curso. Para Rancière a emancipação vai começar exatamente no momento em que se percebe que *olhar é ação*, não a transmutação da passividade em atividade, todavia, um jeito por si só de interferir e modificar as estruturas de visibilidade, de produção, e, principalmente, de recepção das obras de arte (RANCIÈRE, 2012a).

Assim como o aluno ignorante, ou o mestre, o espectador possui uma inteligência preparada para construir esquemas de percepção e tradução a respeito da obra com a qual entra em contato, e com o meio ao seu redor. As traduções que são operadas nesse sentido traçam correlações entre a experiência de vida e a experiência sensível, em outras palavras, “compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir [...]” (RANCIÈRE, 2012a, p. 17). Por isso também não cabe mais à obra ou ao artista tentar ensinar ou promover a tomada de consciência do espectador em relação à verdade do mundo, esse é só um resquício das desigualdades.

Nessa condição de igualdade, a subjetivação política do artista e a emancipação do espectador implica que, enquanto objeto de mediação, a obra estará além de suas vontades e desejos. Um recurso que é partilhado por ambos mas cuja potência não é detida por nenhum dos dois. O sensível partilhado é um sentido estranho aos sujeitos envolvidos, isto é, “os artistas, assim como os pesquisadores, constroem a cena em que a manifestação e o efeito de

suas competências são expostos, tornados incertos nos termos do idioma novo que traduz uma nova aventura intelectual” (RANCIÈRE, 2012a, p. 25).

6.1.3 A ficcionalidade do regime estético das artes

O *regime estético das artes* institui uma outra ruptura fundamental para compreendermos como a partilha do sensível pode ser encarada. A *ficcionalidade* que é estabelecida pela *política* das imagens é um elemento da *tradição crítica* do sensível que nos leva além das aparências e da noção de uma possível realidade que estaria escondida dentro das imagens produzidas e consumidas em enormes proporções em uma sociedade do espetáculo. Para Rancière, as críticas desenvolvidas em termos da exibição e da denúncia da violência, continuam funcionando, entretanto, elas partem dos mesmos princípios. Dito de outro modo, “[...] terrorismo e consumo, protesto e espetáculo são reduzidos a um único e mesmo processo governado pela lei mercantil da equivalência” (RANCIÈRE, 2012a, p. 31).

Se o que faltava era a exibição e a denúncia, estas, quando levadas ao extremo, para Rancière (2012a), tenderiam a induzir o mecanismo crítico à falência, pois, a distinção entre realidade e denúncia ficcional acabaria sendo apenas um problema de visão: de não querer ou de não saber ver a cena da qual se está em frente. O que estaria em funcionamento seria a lógica do artista que ensina o espectador a compreender os elementos de verdade do mundo pela mediação de sua obra. Seria o caminho já conhecido dos horrores do consumo neoliberal imagético, contestados pelas revoltas de salvação promovidas por obras de luxo intelectual.

Há então de fato uma dialética inerente à denúncia do paradigma crítico: esta declara a sua obsolescência com o único fim de reproduzir seu mecanismo, com o risco de transformar a ignorância da realidade ou a negação da miséria em ignorância do fato de que a realidade e miséria desapareceram, de transformar o desejo de ignorar o que torna culpado em desejo de ignorar que não há nada de que se sentir culpado (RANCIÈRE, 2012a, p. 32).

Como temos visto, o esforço de Rancière está em deslocar esses mecanismos críticos no sentido de liberar também as imagens, e os sujeitos, da “[...] lógica emancipadora da capacidade e a lógica crítica da captação coletiva” (RANCIÈRE, 2012a, p. 48). Não haveria a necessidade de transformar a realidade em ficção para uma melhor compreensão do que está acontecendo, “é que toda situação é passível de ser fendida no interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação” (*Ibidem*). Para Rancière, a distinção entre histórias contadas e histórias vividas acaba construindo oposições problemáticas em torno dos sujeitos,

da realidade, da ficção e da racionalidade ficcional. É dentro do *regime representacional das artes* que surge a oposição entre o par verdade e falsidade, as implicações de execução desses pressupostos pelas obras de arte, e as *experiências estéticas* possíveis.

Quer dizer, o modo de inteligibilidade baseado nessa distribuição de lugares e objetos implica na separação entre real e ficção. O que o *regime estético das obras de arte* traz consigo é o embaralhamento das fronteiras entre essas coisas; nele, o que passa a estar em circulação é “[...] a indefinição das fronteiras entre a razão dos fatos e a razão das ficções e o novo modo de racionalidade da ciência histórica” (RANCIÈRE, 2009, p. 54). A *ficcionalidade* estabelecida nos limites dessas barreiras torna-se, então, uma nova forma de construir histórias e obras sobre sujeitos *infames*, processos subjetivos e técnicas de vida antes não contados na partilha. É encarar, logo de partida, as potências dessas obras e pessoas enquanto *experiências estéticas* capazes de instituírem significações próprias. São formas de criar enredos e reviravoltas dentro das narrativas. Daí que se torna necessário, agora, observarmos as interligações entre os temas propostos pelas imagens, em vez de querermos apenas construir ligações entre o que se fala em um filme e sua capacidade de representar uma determinada realidade.

Nessa direção, as sensações e emoções que surgem das imagens estão diretamente ligadas aos processos de *resistência*, no sentido de não estarem mais ligadas aos interesses de quem as produz ou as recebe. O que acontece são reconfigurações do sensível, “não se trata de dizer que tudo é ficção. Trata-se de constatar que a ficção da era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre razão dos fatos e razão ficção [...]” (RANCIÈRE, 2009, p. 58). As imagens são mecanismos de produção, visibilidades e interação. Acreditamos que as imagens promovem as alterações em quem as produz, em quem as recebe, e em seus modos de produção e visibilidade, dentro do *regime estético*. Os especialistas que buscam antecipar e tirar sentidos, significados e sensações das artes, saem de seus lugares. As coisas da arte, e da vida enquanto arte são embaralhadas pela *política* da arte.

6.1.4 As distâncias do cinema: a política do cinema de Pedro Costa

Nessa interface entre realidade e ficção, entre realidades ficcionais e ficções reais, está o cinema: o olho mecânico, os olhos humanos, os objetos a serem filmados, e, principalmente, aquilo que escapa por entre as distâncias de tudo isso. Para Rancière (2013)

há um caminho sensível traçado desde a literatura, passando pelo teatro até o cinema, este que fala sem falar, que tem na montagem um cálculo de potências, significados e verdades, uma colcha de retalhos que liga sons, desejos, imagens, silêncios, cores, falta de luz, afetos, olhares e que em seu estado *político* não fala por ninguém e não restitui o sensível de uma classe. O cinema “[...] precisa separar-se, consentir em ser apenas a superfície em que um artista procura traduzir em figuras novas a experiência daqueles que foram relegados à margem das circulações econômicas e das trajetórias sociais” (RANCIÈRE, 2012a, p. 80).

Acreditamos que seja através dessas reconstruções possibilitadas pelo cinema que podemos alargar os espaços de nossas percepções, os espaços de visibilidade e experimentações artísticas, enfim, que podemos abrir espaço para novas *subjetivações políticas*. Estas não são formas universais, não estão em estados puros e totalmente inteligíveis, elas constituem-se em formas indecíveis. Dentre as maneiras apresentadas por Rancière, aquela que nos interessa é a que “[...] reconhece aí o entrelaçamento de várias políticas, confere figuras novas a esse entrelaçamento, explora suas tensões e desloca assim o equilíbrio dos possíveis e a distribuição das capacidades” (RANCIÈRE, 2012a, p. 81). Mas a divisão que implica nesse modo de partilhar o sensível, como sabemos, não promove a divisão entre uma arte popular e uma arte dos prazeres e belezas das altas classes, entre uma arte de entretenimento e uma arte intelectualizada.

Para que seja possível tornar-se uma arte que desloca, o cinema não pode ser mais a arte que tira os não contados de um estado de exploração fomentado por uma indústria cinematográfica. É preciso o cinema afastar-se de si próprio, de suas técnicas, dos mecanismos de hierarquia e de significação narrativa que lhe garantem sua disposição artística, para que possa tornar-se uma arte capaz de promover outros modos de subjetivação: como Rancière (2013, p. 16) afirma, “a fábula cinematográfica é uma fábula contrariada”. É preciso o cinema não se restringir às representações de emoções e significados entre duas imagens, ou entre dois objetos em um mesmo plano para que possa não estar preso aos limites da narrativa que o atravessa. O indecível de uma cena de desentendimento em um filme coloca em choque duas ideias, dois modos de existência que podem ou não se abrir a novas formas de reconfiguração sensível.

Essas considerações de Rancière em torno do cinema foram construídas a partir das *distâncias* que o autor toma dessa arte, três maneiras através das quais o autor a experienciou:

a primeira fala das distâncias entre o cinema e arte; a segunda sobre a distância entre o cinema e política; e a terceira acerca do cinema e da teoria.

A primeira distância, Rancière vai denominá-la de cinefilia, uma distância que se confunde com a paixão pelo cinema, algo que se fazia entre seu apreço pela arte e a presença dos filmes de entretenimento que deslocavam os prestígios dos ditos filmes da alta cultura. Essa experiência de cinefilia para Rancière corresponde à problematização dos modos e dos predicados de uma forma de arte moderna que já traçava suas críticas às imposições mercantis artísticas. Para Rancière a cinefilia permitiu delimitar o “[...] retorno a um vínculo mais íntimo e mais obscuro entre as marcas da arte, as emoções da narrativa e a descoberta do esplendor que ela pode ganhar quando projetada em uma tela luminosa no fundo de uma sala escura [...]” (RANCIÈRE, 2012b, p. 11).

A terceira distância, aquela que trata sobre as questões de teoria e do cinema, apareceu mais como uma forma de lidar com o sensível que o cinema lhe proporcionava, as coisas da própria arte e uma visão sobre o mundo que o autor carregava. Todavia, ele nos lembra que “[...] nenhuma combinação entre os clássicos da teoria marxista e os clássicos do pensamento sobre o cinema me permitiu decidir sobre o caráter idealista ou materialista, progressista ou reacionário [...]” (RANCIÈRE, 2012b, p. 13). Foi preciso a Rancière deslocar sua visão do cinema, lhe tirar do lugar que já ocupava em suas concepções para compreendê-lo como algo que vai além das técnicas, conhecimentos, sons, performances e plasticidades. Foi preciso Rancière tomar para si o cinema enquanto uma coisa que abarca várias possibilidades e aquilo que resta em nós com o decorrer de cada plano, quer dizer, “[...] aquele outro cinema que é recomposto por nossas lembranças e com nossas palavras até diferir muitíssimo do que a projeção apresentou” (*Idem*, p. 14).

Rancière quis tomar o cinema não mais pelo rigor que as teorias costumavam traduzir os limites da arte em entretenimento e belas artes. Para o autor, o exercício de pensar o cinema, quando percebido através da era do *regime estético*, partia de duas posições: por um lado, o cinema torna-se um mundo de configurações novas, um conceito que não é possível de ser esgotado em um único nome; por outro, dá lugar à posição do amador, isto é, a um modo de compreensão no qual as distâncias entre os elementos do cinema tornam-se um pensamento sobre cinema através do qual as tentativas de unir e separar determinados objetos compõem o cinema. A nosso ver, é neste compromisso ético e estético que o compromisso político, de *resistência* se faz potente, pois

[...] a posição de amador não é a do eclético que opõe a riqueza da colorida diversidade empírica aos rigores cinzentos da teoria. O amadorismo é também uma posição teórica e política, a que recusa a autoridade dos especialistas, sempre a reexaminar o modo como as fronteiras entre suas áreas se traçam na encruzilhada das experiências e dos saberes. A política do amador afirma que o cinema pertence a todos aqueles que, de uma ou de outra maneira, viajaram dentro do sistema de desvios que esse nome instaura, e que cada um se pode permitir traçar, entre este ou aquele ponto dessa topografia, um itinerário próprio, peculiar, o qual acrescenta ao cinema como mundo e ao seu conhecimento (RANCIÈRE, 2012b, p. 16).

Pois bem, a próxima distância é a que acontece entre o cinema e a política. E, pensando diretamente sobre o aspecto que mais nos interessa dessa operação, ou seja, sobre as práticas de produção cinematográficas que possibilitam *subjetivações políticas*, dentre os exemplos que Rancière (2012a) nos apresenta, a *política* praticada pelos filmes de Pedro Costa não se torna um modelo de compreensão sensível, mas, antes, uma ferramenta analítica através da qual será possível *olharmos* os deslocamentos efetuados pelos cinemas que nos propomos a investigar. A *política* que é instaurada por Pedro Costa não é aquela que fala do justo e do injusto, não é a que fala pelo outro, é aquela onde “trata-se de saber se um cenário de paredes esburacadas, de pardieiros invadidos por mosquitos e de cômodos atravessados pela barulheira da rua constitui um mundo [...]” (RANCIÈRE, 2012b, p. 139).

Esse cinema é um procedimento no qual a câmera tenta dar conta de um sensível que está sendo disputado constantemente, em que as polêmicas instauradas dão visibilidade às possíveis modificações ocorridas nos espaços que servem como locação para as *ficcionalidades* e onde os sujeitos antes não contados, passam a construir performances que afetam a lógica sensível vigente. Nessa direção, a arte passa a ser partilhada a partir das cores e objetos que pertencem e transformam as experiências de qualquer vida. É um exercício sensível feito a partir de um si, em conjunto com o outro, que desloca ambos de suas posições, e o mundo ao redor. Enfim, “a política do cinema se faz então na relação entre o princípio ‘documentário’ de observação de corpos autônomos e o princípio ficcional de recomposição dos espaços” (RANCIÈRE, 2012b, p. 141).

Assim como Foucault, Rancière quer problematizar as certezas dos jogos dialéticos, quer trazer as aberturas das dúvidas para que as tentativas de *resistência* saiam de onde menos se espera, e que as mesmas aberturas não condicionem *a priori* qualquer tentativa de luta democrática. Para Rancière (2012a), os filmes de Pedro Costa, e aqui três em específico, *Ossos*, *Casa de Lava* e *Juventude em marcha*, têm como foco “[...] o destino dos explorados,

dos que vieram de longe, das antigas colônias africanas, para trabalhar nos canteiros de obras portuguesas; dos que perderam a família, a saúde, por vezes a vida, nesses canteiros de obras [...]” (RANCIÈRE, 2012b, p. 147). A este grande tema estão relacionados outros temas políticos, que lidam com as violências e tentativas de sujeições através dos mais variados dispositivos que cortam essas vidas.

Todavia, sabemos que não se trata apenas da denúncia ou da solidariedade com os explorados. O que Pedro Costa faz é traduzir as situações e elementos sensíveis, tornar essas composições estéticas e esses elementos partes de uma inteligibilidade pertencente a todas as pessoas. Não é a revolta dos oprimidos que está em foco nas cenas. Além disso, não se trata da prática de um cinema documental, para Rancière não cabe falar da miséria e trazê-la para ocupar um lugar na arte, ou de falar sobre as relações de exploração, trata-se de modificar os mecanismos de conta, trazer à cena os ainda não contados e todas as possibilidades estéticas que daí possam surgir. Assim, “à acusação de esteticismo é possível retrucar que Pedro Costa filmou os lugares como eles estavam: as casas dos pobres são, em geral, mais enfeitadas que as dos ricos, e suas cores cheias agradam mais olho do amador de arte moderna que o esteticismo padronizado [...]” (RANCIÈRE, 2012b, p. 149).

O movimento que Pedro Costa realiza a partir de seu filme *Ossos* é aquele no sentido de não produzir mais cenários para as gravações, apontando para um esforço em captar essas lógicas que tomam os próprios lugares e que colocam em evidência as histórias e os segredos das pessoas que estão ali presentes. Como Rancière nos indica, em *Juventude em Marcha*, os infortúnios pelos quais Ventura passa constrói trocas entre mundos. São as misturas entre as artes e os lugares, as artes fechadas nos museus, o poema de amor que Ventura repete incansavelmente para Lento, o exílio, a vida e a morte de Leão em *Casa de Lava*, que estão em constante relação com a própria *política* dos filmes do diretor, quer dizer, modos de tornar visíveis as formas sensíveis capazes de reconfigurar experiências.

A *partilha do sensível* que acontece nessas reconfigurações das experiências delimita “[...] uma arte em que a forma se liga à construção de uma relação social e aciona uma capacidade que pertence a todos. Não se trata do velho sonho vanguardista de dissolver as formas da arte nas relações do mundo novo” (RANCIÈRE, 2012b, p. 158). Tendo isso em vista, Rancière acredita que mesmo o cinema produzido em termos comerciais apresenta-se como uma arte capaz de dar vazão ao princípio de *igualdade*. O que há de se enfrentar são os limites que estão implicados a partir dessas produções. Isto é, já de início, seria enfrentar

categorizações como “filmes de Hollywood”, “filmes de arte”, “filmes de festival”, que parecem compartilhar de uma mesma lógica representativa.

Pedro Costa aproxima-se dos sujeitos para filmar e constituir cenas em que não consegue lidar completamente com o mundo com o qual entra em contato, ao mesmo tempo em que consegue partilhá-lo. São convivências de diferentes significados em torno da cena de desentendimento. A partir de agora, partiremos para tentar partilhar um pouco das cenas dissensuais que interpelam os espaços, os sujeitos e seus processos subjetivos, esforçando-nos em lidar, justamente, com os limites que cada prática pode apresentar dentro do BioQuimiCurta.

6.2 AS PRÁTICAS CINEMATOGRAFICAS ESCOLARES DO BIOQUIMICURTA: CENA 3

Este deslocamento em torno da *resistência*, percebendo-a, primeiro, em Foucault enquanto exercício fundamental nos *processos de subjetivação* junto à *autoformação*, e, posteriormente enquanto exercício praticado na produção de uma obra de arte — isto é, a produção de uma *subjetivação política*, exercida através da *partilha do sensível* dentro do *regime estético das artes* — só foi possível por percebemos que as distâncias entre os modos de existência, os filmes produzidos e a *tradição* do BioQuimiCurta embaralham-se cada vez mais no decorrer de toda a atividade. Se, antes, os modos de existência fizeram-se através dos fundamentos de uma *concorrência* e de uma *ética da amizade*, agora estão atrelados a eles todos os desdobramentos *estéticos imagéticos* que surgiram mediante as implicações que o mundo da arte acarreta diretamente sobre o mundo escolar, e vice-versa.

O primeiro momento desta terceira cena está na forma como o cinema começou a ser e vinha sendo experienciado pelos alunos e pelas alunas no ano em que realizamos as entrevistas. Traçar esse fio a partir das primeiras experiências discentes com a arte cinematográfica também é um esforço em *olhar* para as perspectivas, os condicionamentos e os modos através dos quais essas pessoas se debruçam sobre seus filmes. É a tentativa de resgate dos limites de uma *experiência estética* que se faz ao mesmo tempo uma *estética da existência*, é a tentativa de capturar os momentos de *disrupção* das ordens vigentes.

Pois bem, o contato dessas pessoas com o cinema dá-se desde muito cedo, essas infâncias são perpassadas por filmes e animações da *Disney*, idas ao cinema com as famílias, locações e compras de VHS's e DVD's. Modos de experienciar o cinema que se fazem dentro

de um mundo confortável, de reconhecimento e de representações estéticas. Como menciona a Aluna A:

Eu acho que eu comecei, como eu acho que todo mundo começa, assistindo filme quando era criança. Eu fui uma criança que gostava muito de animações, em geral, assistia muita animação. Cresci assistindo filminhos em geral, e indo pro cinema regularmente com meus pais, e acho que depois que você vai criando uma consciência crítica em torno do que você quer assistir, do que você gosta mais, eu fiquei ainda entre várias animações que eu gosto bastante, e agora na adolescência procurando coisas que eu me identificasse mais.

Ou como podemos perceber na fala do Aluno F:

Ah tá, sim, é, desde pequeno eu assistia filme, né, principalmente, porque é uma forma dos pais deixarem a criança quieta, mas eu era uma criança quieta, mesmo sem assistir filme, mas enfim. Meu filme favorito quando eu era criança era *Rei Leão*. Eu adorava *Rei Leão*, eu gostava muito das músicas de *Rei Leão*, Ciclo sem Fim, a música lá do *Scar*, que é Se Preparem, eram as minhas favoritas.

Os caminhos trilhados nesses encontros iniciais falam não só das escolhas estéticas que foram adotadas nas produções no BioQuimiCurta, eles, da mesma forma, começam a construir as perspectivas políticas e éticas discentes. Parece-nos que os interesses que giram em torno das produções escolares, de algum modo, influenciam a vida dessas pessoas desde sempre, elementos do mundo da arte que estabelecem um *a priori* nas experimentações.

Mas é na passagem do tempo, nas aberturas para outras maneiras de experienciar o cinema, como nos disse a Aluna A, que essas pessoas vão modificando suas perspectivas estéticas. No que diz respeito aos aspectos técnicos da experiência cinematográfica, as várias mortes do cinema (GAUDREULT; MARION, 2016), no caso dessas pessoas, seja a passagem dos filmes em VHS para DVD, seja deste para as plataformas de *streaming* (como, por exemplo, a *Netflix*), também são elementos fundamentais para compreendermos como suas escolhas e decisões são tomadas. Se, no momento do terceiro ano do Ensino Médio, esses alunos e alunas não conseguem deslocar-se mais com tanta frequência até as salas de cinema próximas de suas casas (como fala a Aluna G: “atualmente eu não tenho tanto tempo pra tá olhando, nem pra assistir, geralmente eu vejo filmes que são indicados ao *Oscar*, ou então quando é uma produção nacional que tá muito falada [...]”), os filmes disponíveis *online* dia e noite tornam-se cada vez mais uma opção para continuarem a construir suas experiências. Como comenta a Aluna H quando questionada sobre os contatos iniciais que teve com o cinema:

Acho que começou como começa com a maioria das pessoas, assim, desde criança indo ver algumas animações. Eu sempre gostei muito, eu lembro, assim, só das animações da Disney, eu lembro que antes era bem diferente sem a *Netflix*, acho que a *Netflix* mudou muito essa dinâmica, porque antes você realmente tinha ir que pro cinema, era todo um evento assim ‘vamos ver um filme’.

Por outro lado, essa passagem tecnológica e temporal reflete como a procura por determinadas temáticas e gêneros filmicos vão se alinhando cada vez mais com as *próprias práticas críticas e subjetivas* dessas pessoas, como nos reforça a Aluna B:

Desde que eu sou pequena eu assisto muitos filmes com a minha mãe, e, em geral, animações, assim, e eu acho que depois que eu fui criando meu próprio gosto, assim, que tá em desenvolvimento também, mas depois que eu fui criando, eu fui indo pra outras linhas também. [...] cinema especialmente feitos por mulheres é uma coisa que eu priorizo muito, até porque esses diretores que são tipo, Kleber Mendonça Filho, né?! Só que, escroto, né! Eu posso falar, né?! E aí, enfim, aí eu tento priorizar mais assim nesse sentido.

Outro indicativo de que a *experiência estética* cruza e confunde-se com a *experiência escolar* pode ser percebido na maneira como a própria prática com o BioQuimiCurta e com o cinema dentro da escola altera as formas de contato com o mundo da arte. A Aluna C conta que sempre gostou de cinema, que alguns filmes lhe agradavam mais do que outros, que achava uns mais legais que outros, mas que sua relação com eles mudou após fazer parte de uma produção: “[...] quando eu tive todo o processo de gravação que eu parei pra pensar em como eu ia gravar, eu fazia parte da direção de fotografia, então quando eu parei pra pensar nisso, quando eu assisto um filme eu fico ‘caramba, isso deve ter dado muito trabalho’”. Ou quando a Aluna I narra o início de suas experiências audiovisuais, a relação entre escola e cinema, não só fazem parte de sua vida, mas, independente dos sentidos, passam a gerar algumas novas possibilidades de vida:

Assim, eu cresci, basicamente, vendo filme, sendo influenciada meio que por esse mundo do cinema, porque minha avó, ela tinha uma locadora, então, assim, eu frequentava bastante, eu meio que aprendi a ler lendo capa de filmes, então, foi bem interessante. Mas, ao longo que eu fui crescendo, fui meio que me desinteressando por esse mundo, e, assim, achando que era meio que uma besteira, filme e tal, e também desse senso comum que filme brasileiro não presta. E, assim, quando eu entrei no CAp, a partir de algumas séries, acho que oitavo ano, nono ano, não sei, que os professores, eles pedem pra gente fazer algumas produções em vídeo e você acaba entrando nesse mundo do audiovisual, e compreendendo as dificuldades que você enfrenta, e que não é fácil produzir conteúdo audiovisual, que realmente é um trabalho que deve ser valorizado.

É nesse contato inicial, em que são estabelecidas as posições e oposições cinematográficas fundamentadas em um *regime representativo da arte*, que as construções hierárquicas de produção e de crítica sobre as quais Rancière nos fala. São as posições e oposições que tratam tanto sobre os temas e gêneros dos filmes, como dos locais e sentidos que são atribuídos às exhibições, enfim, são as configurações que estabelecem modos *a priori* de experienciar um filme, algo como uma bifurcação de escolhas em que os modos de visibilidade e de existência parecem ser sempre os mesmos. São permutas entre um *cinema alternativo* e um *cinema de entretenimento*, este último mobilizado pelos discentes enquanto aquele poderia garantir o maior número de premiações, como temos visto.

Todavia, não que o *cinema alternativo*, cinema de arte, o cinema mais lento, o cinema de festivais, também não seja produzido visando prêmios e reconhecimento, não que ele deixe de ser o cinema com grandes bilheterias e financiamentos públicos e privados. A cidade do Recife possui lugares e públicos certos para que estes filmes sejam experienciados, e são esses lugares, tempos, sistemas de visibilidades, modos de produção e recepção que foram utilizados, similarmente, como referência nas produções discentes, conseqüentemente atravessando os processos de subjetivação em questão. Duas falas tocam nesses dois tipos de cinema: a Aluna B fala de como o cinema alternativo, tem as estruturas da Fundação Joaquim Nabuco como ponto cinematográfico referencial na cidade, enquanto o cinema de massa tem nos shoppings a sua localização:

Eu gosto muito de cinema alternativo, assim. Eu percebi que, que eu namoro há quase dois anos já, aí eu cheguei à conclusão com ele que a gente nunca tinha ido num cinema de shopping, assim, desde que a gente começou a namorar. E eu não tinha ido mesmo sozinha, mesmo sem ele, assim. Então a gente prioriza cinemas públicos, ou cinemas de Fundações, assim como são as Fundações aqui de Recife, tal.

E a continuação da fala do Aluno F, que nos conta mais acerca dos gêneros, tempos e objetivos dentro dessas posições e oposições:

Era *Rei Leão*, aí depois eu fui tentar dar uma de cult, aí eu comecei a ver *Forrest Gump*, que virou meu filme favorito, depois *Poderoso Chefão*. No caso, eu só assistia filme de cultura de massa, tentando, enfim, mas é legal, é bom. Eu não gosto muito de filmes mais... Eu gosto de me entreter, e pra me entreter, eu não, sei, eu não gosto de um ritmo muito lento de filme, eu gosto de um ritmo mais rápido, mas não precisa ser muito rápido feito filme de super-herói, por exemplo, que é uma série de ações tal, muitas delas sem propósito nenhum, mas é legal de ver, porque é engraçadinho e tal, distrai, mas enfim.

No segundo momento desta terceira cena, o pano de fundo são as perspectivas em torno de uma ideia de cinema concebida pelos alunos e pelas alunas, no sentido de compreender como essas pessoas enxergam aquilo que poderia ou não ser considerado cinema, sobretudo, quais os limites de suas práticas para que estejam de acordo ou não, ou mesmo como carecem ou extrapolam os critérios do que consideram cinema. Não são movimentos simples e homogêneos. As pessoas entrevistadas apresentaram perspectivas que falam sobre os usos de técnicas, de metodologias de produção, trazendo como problematização a forma de lidar com ideias de profissionalismo e amadorismo, o que, a nosso ver, possui relação também com as dimensões da *concorrência* e da *ética da amizade*.

Todas as pessoas entrevistadas consideram que suas produções podem ser experienciadas enquanto cinema, filmes curtas-metragens escolares que não excedem um teto de dezoito minutos de duração, com o objetivo de construir conhecimentos e refletir acerca dos usos de compostos orgânicos na biodiversidade do planeta. O que os alunos e as alunas construíram foram perspectivas de um cinema *em* e que *disputa*, que está mais próximo, que se torna algo legal de assistir e de aprender os conteúdos das matérias que o atravessam, como podemos observar na fala do Aluno K:

Sim, justamente por isso, por ter essa visão macro, e sim, gostei, é bom você desatrelar o cinema de uma coisa hollywoodiana, de trabalho, essas coisas, pensar que o cinema é uma forma de arte como qualquer outra, da mesma forma que eu posso fazer um poema aqui sem ser um poeta propriamente dito, da mesma forma que eu posso fazer música, compor música sem ser um músico profissional, né, ver o cinema mais próximo da gente, porque o cinema é um tipo de produção que envolve muita coisa, sabe. A gente tem a ideia que é uma coisa mais longe, que tá fora do nosso alcance, mas isso provou que fazer cinema tá próximo da gente.

Ou como nos fala o Aluno J, que tem como foco o ensino e o aprendizado vivenciados ludicamente:

Assim, primeiro, de novo, é um filme que tem a proposta de ser educativo, que tem a proposta de mostrar e ensinar sobre determinado assunto, né, que no caso o filme era voltado pra área de química e biologia, e agora integrado agora com a área de português, só que a área de português ela não fica mais no âmbito educativo, fica mais na área de produção do filme em si, sabe, a parte técnica da coisa, não do que a gente passa pro espectador. E eu acho que isso influencia muito nesse sentido, numa forma lúdica de você poder tá passando informação, e também tem a questão de querendo ou não todo curta, todo filme vai ter uma história e toda história passa uma mensagem, né.

De fato, nessa proximidade e nessa prática pedagógica estão inseridos os aprendizados e conhecimentos técnicos e estéticos requisitados em uma produção, as coisas da arte, como nos diz Rancière. Entretanto, o que nos interessa são as disputas que essas práticas podem originar e os movimentos de *resistência* que essas pessoas podem conceber. Neste sentido, a Aluna B toma como referência a realidade de um profissionalismo, de filmes produzidos e exibidos em cinemas convencionais, ao mesmo tempo em que problematiza essa ideia e a desloca para seu mundo, o do contexto escolar e de suas experiências audiovisuais, quer dizer, uma fala sobre produções que se propõe a disputar uma ideia de cinema:

[...] eu acho que a gente teve uma puta prática, sim, porque a gente aprendeu questões técnicas, assim, de como manusear câmera, captação de áudio, e com coisas que seriam “mais subjetivas”. Então, uma direção, uma fotografia de arte, sabe, por mais que não tenha tido tantas, tantas experimentações, pra assim, a gente chegar numa coisa mais aprimorada eu acho que a gente conseguiu aprender pra caramba, assim, com essas aulas. Tanto é que eu consigo olhar o curta que meu grupo produziu assim como uma produção real, sabe.

Encontramos, da mesma forma, uma disputa sobre o cinema que está atrelada diretamente às afetações e deslocamentos entre os processos de sujeição e de subjetivação pelos quais essas pessoas passam, e às transformações dos lugares e dos tempos em que elas estão inseridas. A Aluna A nos diz como isso ocorre quando nos conta como ela acha que seu filme pode afetar as pessoas e o mundo ao seu redor:

Eu acho que assim, se ocasionalmente, alguém achar esse curta e acabasse assistindo eu queria que percebesse, e até que a pessoa fosse ver de onde aquilo veio, tipo, ver que foi do Colégio de Aplicação, porque, não é que seja invisibilizado, lógico que não, a gente sabe que tem projetos muito bons e que são muito mais invisibilizados do que o QuimiCurta [...]. E ver que ao mesmo tempo que a gente tem um trabalho tão bom na escola, e que aquilo poderia ser mostrado para outras escolas, e não que fosse um modelo a ser inspirado por outros lugares, mas pra mostrar que a educação, ela funciona, tipo, aqui ela funciona e que ela poderia funcionar em outros lugares. E que a gente cria além de conteúdos, percepções, críticas e etc, e que aqui a gente ainda tem a possibilidade de ver a influência da arte e ver como isso se aplica, que não é leseira. Não estamos fazendo filme de *Hollywood*, estamos tentando ter uma proposta pedagógica, entendeu?! E como propostas pedagógicas funcionam, e como trazem críticas sobre a atualidade e trazem conteúdos, e ao mesmo tempo são jovens fazendo filmes e mostra um pouco como a gente continua sendo, tipo, jovens e etc, mas, sabemos dos nossos trabalhos, sabemos dos nossos objetivos, dos nossos sonhos.

Embora haja, nos deslocamentos desse cinema para dentro da escola, ou no deslocamento da escola em direção ao cinema, um movimento de *resistência* que se constitui

acerca de um cinema dito profissional, também existem fatores atuando fortemente para que essas produções escolares não sejam reconhecidas enquanto cinema, a princípio pelos usos dos elementos técnicos, como reconhece a própria Aluna A:

É complicado. Acho que seria uma coisa mais amadora, um cinema mais amador, porque a gente não tem conhecimento quase nenhum, acho que tudo foi meio na gambiarra, no ‘tem que ser, vai desse jeito’. E quando a gente foi terminar o curta e viu a quantidade de coisa que não ficou como a gente queria, ou que acabou, assim, a gente não percebeu erros de continuidade, a gente não percebeu um áudio que sumiu, uma gravação que do nada perdeu o vídeo, e eu não sei como eu perdi, e quando eu fui editar fiquei ‘e agora o que é que eu vou fazer’?

Isso implica diretamente no modo como os alunos e as alunas percebem-se, como tomam critérios de uma eficácia, de uma eficiência, enfim, de uma concorrência, a nosso ver, como referência para refletir sobre si mesmos. Quer dizer, o que parece fazer a ligação, aqui, entre a produção de uma obra de arte e a produção de uma subjetividade nas falas dessas pessoas é que algumas delas não acreditam nas possibilidades críticas que podem exercer, que suas produções não são uma realidade capaz de mudar o mundo, mas que ajudariam em um processo de conscientização através da exibição, da denúncia, da crítica. Como diz a Aluna B:

Eu acho que não tenho essa pretensão, eu não consigo imaginar o filme mudando o mundo assim, sabe. Eu não acredito que atitudes *micro* mudam o mundo, assim. Que sei lá, um filme, alguma coisa muito específica é capaz de mudar assim o mundo, se não for por um trabalho real. Mas, assim, eu acho que a gente tentou apresentar uma visão meio caótica do que poderia ser o acúmulo de plástico, sabe. Então, talvez, levar as pessoas a imaginarem as consequências que elas não podem ver agora, sabe. Então, nesse sentido possa conscientizar as pessoas de um futuro trágico [...].

Essa forma de julgamento de si mesmo, esse jeito específico de produzir a própria subjetividade é alimentada, similarmente, pelas outras pessoas que fazem parte do projeto. Voltamos ao primeiro dia de aula do projeto, à aula geminada das sextas-feiras, quando o Estagiário Coordenador, durante a apresentação das atividades, ao tratar especificamente da duração de cada curta, menciona que, nas produções discentes, o importante seria articular o tema proposto e as temáticas de cada filme, que os estudantes não deveriam se preocupar tanto com a qualidade, pois os vídeos deveriam ter a “qualidade básica da UFPE, e não de *Hollywood*”. Os efeitos desses discursos em torno daquilo que pode ser produzido, do que é produzido e dos possíveis deslocamentos causados nos mundos experienciados pelas alunas e pelos alunos estão mais uma vez em disputa. Há tentativas de construir sujeitos; todavia, há,

sim, movimentos *críticos*, que buscam ir além dessas práticas, por exemplo, quando mesmo o não saber quais critérios devem ser adotados para classificar e hierarquizar como determinadas práticas e obras podem ser ou não consideradas cinema — como nos conta o Aluno F: “não sei qual é a escala para desconsiderar enquanto cinema”.

Para o terceiro momento, trazemos questões relativas às influências que outras obras audiovisuais podem ter exercido sobre os curtas escolares. Foi necessário deixar em aberto os sentidos que essas influências poderiam estabelecer, para que, assim, pudéssemos ter mais contato com as diferentes perspectivas discentes. Será a partir dessas influências que poderemos voltar aos filmes, às suas temáticas, aos seus objetivos, em suma, àquilo que está entre o olho maquínico e o objeto que está sendo filmado, e que instiga as *resistências*. Como já mencionamos, seis curtas-metragens foram produzidos: *Plástico em Vertigem*, *Tartarugas Químicas*, *Da Lama ao Parabeno*, *Bee 99*, *Máfia of Thrones* e *Scherlocked*.

Podemos perceber que as influências presentes nos curtas começam já pelos nomes das séries, desenhos, filmes antigos ou atuais, aos quais os alunos e as alunas têm acesso. Além disso, as influências se fazem, por um lado, ao transportarem caracterizações psicológicas das personagens (tais como as cômicas, agressivas, chatas, desastradas) e, em certa medida, até apontando como algumas pessoas dos grupos poderiam ser associadas a esses estereótipos. Falamos também sobre emoções, afetos, sensações, aspectos estéticos acerca dos gêneros, figurinos, cenários e os temas tratados e que cada curta busca retratar. Em relação a esses temas há algo que precisa ser dito: a *tradição* cinematográfica do BioQuimiCurta, em sua grande maioria, opta pelo gênero policialesco, pela construção de uma narrativa em que há o conflito entre vilões e heróis ou mesmo anti-heróis a ser resolvido através de investigações, através das quais se busca revelar uma verdade. Essa problematização é importante porque dela surgem alguns elementos de como essa perspectiva pelo acesso à verdade é estimulada no meio escolar. Mas não nos adiantemos.

Sobre o curta *Bee 99* e sua relação com a série *Brooklyn 99* nós temos que as aproximações fizeram-se, primeiro, por tratar-se de uma série benquista por mais de uma pessoa do grupo, pelos temas atuais que são tratados nela, e pelas personagens caricatas e fáceis de reproduzir. As *Tartarugas Químicas* foram influenciadas pelas *Tartarugas Ninjas*, pela luta no combate ao crime, pelas relações entre as temáticas da química e da biologia que poderiam ser feitas e pela semelhança que o grupo via entre participantes e personagens da animação. Já o curta *Plástico em Vertigem*, a princípio, não possuía ligação direta com o

documentário *Democracia em Vertigem*, mas, ao longo da construção da ideia, os crimes políticos, os protestos, e a trama de um fato histórico que se confunde com a ficção foram assemelhando-se cada vez mais. O curta *Máfia of Thrones*, por sua vez, fala sobre disputas em torno de tronos e o comando de poder, com um foco maior sobre as associações às produções de cultura *pop*, de filmes e séries *blockbusters* que pudessem atrair a atenção do público, mas que não tematizavam proximidades com a série *Game of Thrones*. Além disso, nas entrevistas que nos foram concedidas as pessoas que participaram do curta *Da Lama ao Parabeno* nos afirmaram que não traçaram nenhum paralelo com quaisquer obras audiovisuais.

Essas associações e conexões são importantes no desenvolvimento dos filmes e nas análises que podem ser empreendidas sobre eles e as práticas em si. Mas é necessário modificarmos nosso modo de *olhar*. Precisamos continuar olhando para o que os filmes nos apresentam, relacioná-los aos contextos discentes e ao que estamos problematizando. Nosso intuito não é tomar as narrativas como guia, pois as *cenar de dissenso* através das quais podemos observar os movimentos de revolta, as *resistências* aparecem durante o próprio processo. Neste sentido, nos dois próximos momentos desta cena, queremos argumentar a partir de três temas sensíveis que, a nosso ver, atravessam os filmes, as práticas escolares, a vida dessas pessoas, as vidas das pessoas e o mundo ao redor. Os três temas sensíveis são: os deslocamentos nas experiências da ciência e da escola; a forma como os filmes se ligam à relação social da cidade e do país; e a presença do outro enquanto parte fundamental na construção das *resistências*.

Neste quarto momento trazemos a discussão que toca a relação entre o real e a ficção, a *ficcionalidade*, e de como ela é percebida e problematizada pelos alunos e as alunas. Esta discussão é o ponto que serve de ligação entre dois temas sensíveis, o das experiências com a produção de conhecimento e a vida escolar, e a forma como os filmes, assim, tornam-se realidades imagéticas capazes de exercer influência no meio social da cidade do Recife, do país e da escola. Nessa direção, Migliorin (2015) nos lembra que, se a imagem do cinema é considerada, como mera reprodução de uma realidade maior, o que nos restará são apenas as violências das proibições, tanto em termos de formas de existência quanto de experimentação estética das obras de arte.

O tema principal das obras, os compostos orgânicos e suas relações com a biodiversidade do planeta, é algo abordado recorrentemente no meio escolar (MIGLIORIN, 2015). Ele suscita questões sobre as realidades locais das cidades, dos bairros e das próprias

escolas, sendo um tema que, quando trabalhado por jovens, agrada os olhos da população em geral. Mas, como já problematizou a Aluna A, a contagem que se faz sobre essas e outras produções escolares não as contam como parte interferente no mundo. Entretanto, essa produção de realidades imagéticas é um conjunto de escolhas éticas, estéticas, políticas, e implica que o cinema é um trabalho real, ou seja, as imagens afetam e são afetadas pelo mundo, são produções de subjetividades e de imagens do que acontece. *Cinematografar é agir, assim como olhar é agir.*

Daí que utilizar um modo de visibilidade no qual o texto, o discurso ou a narrativa de um filme se resume a um único elemento através do qual e pelo qual os espectadores podem retirar ou aprender uma lição torna-se algo tão problemático. Se a conscientização das pessoas fosse, exclusivamente, o movimento imprescindível, “[...] bastava avisar estudantes sobre a perversidade dos preconceitos, *bullyings* e racismos e informar sobre a necessidade de uma ampla formação humanística e científica. Estava resolvido. Felizmente os processos intelectuais e subjetivos são bem mais complexos” (MIGLIORIN, 2015, p. 87).

O interessante, quando questionamos os alunos e as alunas sobre o que pensavam a respeito dessa relação entre o real e a ficção, como achavam que seus filmes poderiam ter contribuído com essa problematização, foi que as percepções trataram dos limites entre o cinema que está ali para fazer a denúncia e promover a conscientização de quem o assiste, levando o cinema para o lugar da representação da tradição política que se contrapõe ao cinema tido apenas como entretenimento, como nos dizem os alunos K e J, respectivamente:

[Aluno K:] Eu acho que o cinema, enquanto arte, ele pode... dois caminhos principais: ele pode denunciar a realidade, ou ele pode fugir dela. Ele pode fugir dela pelo entretenimento, mostrar uma parte boa do mundo, sabe, coisa despreocupada e tudo mais, que é o que a gente vê muitas vezes na questão comercial do filme hollywoodiano, enfim. Mas ele pode fugir e denunciar ao mesmo tempo, que aí vem uma questão legal do cinema, que é usar a linguagem subversiva, inverter as questões, incomodar as pessoas pra mostrar uma realidade, pra retratar alguma coisa.

[Aluno J:] Então, por mais que tenha esse quesito da ficção muito forte, do entretenimento muito forte nos filmes, tem esse tom de realidade que vai tá sempre sendo passado, sabe. Lógico que alguns filmes vão ter isso muito mais evidente do que outros, vão ser com o intuito de conscientizar, alguns filmes vão ser baseados em histórias reais, e outros vão ser *blockbusters*, simplesmente com o objetivo de faturar, vender, vender e vender.

Não estão distantes dessas considerações aquelas que embaralham ainda mais essa relação, as que, a nosso ver, trazem algo que principia o deslocamento do cinema nessa empreitada e adiciona elementos estéticos de dissenso. E isso justamente ao torná-lo não só elemento de problematização do mundo, da cidade e da escola, mas por nos lembrar que a autonomia da arte e a dos sujeitos fazem-se na perturbação dos espaços sociais, instigando outras formas de viver. Formas de construção de uma *resistência* que aponta para a confusão nos modos de fazer arte e vida, como nos conta a Aluna I:

A gente fez uma coisa bastante característica do movimento MangueBeat. Foi sobre uma investigação sobre poluição e uma coisa bastante pautada que é o uso de parabeno nos cosméticos, que ainda é utilizado, que realmente prejudica o bioma do manguezal, é uma coisa que realmente afeta, mas que a gente não ouve falar sobre, que foi até difícil pro grupo achar material falando sobre isso, e basicamente aqui em Recife a gente não se vê falando sobre isso. Foi interessante fazer gravações na Lagoa, assim, foram gravações pequenas, mas a gente viu uma parte que tinha bastante lixo, a Lagoa do Araçá na Imbiribeira... é engraçado porque tem uma parte que não tem lixo, mas tem outra parte que eles não limpam mas tá cheia de lixo, foi isso, foi bem legal pra despertar isso.

Voltamos a uma mesma citação, a *partilha do sensível* acontece através de “[...] uma arte em que a forma se liga à construção de uma relação social e aciona uma capacidade que pertence a todos. Não se trata do velho sonho vanguardista de dissolver as formas da arte nas relações do mundo novo” (RANCIÈRE, 2012b, p. 158).

É preciso trazer um pouco mais do filme *Da Lama ao Parabeno* para *olharmos* junto a ele, sobre essas condições de uma imagética da cidade do Recife, do Colégio de Aplicação da UFPE, e das possibilidades nos processos de subjetivação dos sujeitos. O filme nos faz pensar sobre um tema sensível bastante recorrente nas produções cinematográficas (RANCIÈRE, 2013), o complexo de Édipo, aquele em que se usa o duplo sentido da palavra, quando se diz algo além do que se diz, tal qual o professor Mário diz na aula que será preciso descobrir a verdade sobre o crime que houve no manguezal. “Eu vou fazer uma embolada, um samba, um maracatu, tudo bem envenenado, bom pra mim e bom pra tu, pra gente sair da lama e enfrentar os urubu”, é invertendo o sentido do envenenamento, ou dando um sentido de *resistência* a ele, através desse trecho da música *A Cidade* de Chico Science e a Nação Zumbi, que o filme problematiza o acúmulo de lixo jogado na Lagoa do Araçá, um dos manguezais que compõem o cenário da cidade do Recife, de tantas palafitas, arranha-céus e fedentinas. O filme, ao mesmo tempo em que nos confunde com suas personagens, alunos e alunas do Colégio de Aplicação dentro do laboratório de química da escola, construindo as

relações entre discentes e docentes, tendo aula de química orgânica, mediados pela presença da tecnologia do celular através da qual é possível ter acesso à matéria sobre o derramamento de parabeno na lagoa, que vira dúvida e é levada ao professor por uma aluna, nos apresenta na fórmula química do parabeno, os momentos pedagógicos requisitados enquanto itens de avaliação e hierarquização dos curtas. Nesse formato de escola — espaço de disciplina e normas que constrange e torna o copo de cerveja antes do almoço em um copo de água e que proíbe o uso de palavrões nos filmes — é que temos a construção do conhecimento, o qual depende, a princípio, do jaleco branco do professor, assim como a representação da assepsia existente em qualquer espaço científico normativo, e que guia as relações entre todos os Chicos, filhos e pais, a relação entre Recife, seus mangues e a poluição. A escola é o espaço de investigação, de busca por conhecimento para alcançar a verdade, assim como a busca do investigador Chico pela verdade do crime ocasionado pelo uso do parabeno que ele consegue desvendar. Mas a escola também é o lugar onde a verdade permanece escondida, ou onde existem verdades demais que as regras, as normas e os conhecimentos produzidos não conseguem dar conta. O lugar que é afetado pela vida, pelos sujeitos que estão agindo em seu interior e no interior da cidade, o lugar onde as relações entre pais e filhos, docentes e discentes extrapolam os limites das representações, lugar onde alunas e alunos fazem o professor retirar seu jaleco branco e confessar seus crimes e seus abusos, local onde os aliciamentos não conseguem alcançar toda a força da união entre o passinho do bregafunk e o manguebeat, lugar onde também se consegue ultrapassar as fronteiras que existem nos jardins da razão.

Quando pensamos em termos de um cinema documental, aquele que muitas vezes é considerado tanto melhor quanto mais fiel à representação da realidade, aquele que se afastaria demasiadamente de obras ficcionais, Rancière (2013) nos convida a *olharmos* esse cinema como aquele que pode arriscar-se mais com as concordâncias e discordâncias, com os jogos entre as várias histórias que o atravessam em sua poética. Em nosso entendimento, o filme *Plástico em Vertigem* brinca com essa proposição de uma ficção documental e embaralha ainda mais a relação entre o real e a ficção, a relação das imagens documentos e imagens ficcionais para demonstrar alguns traços de *resistência*. Como nos conta a Aluna B, “ai, eu acho que a ideia do cinema é tipo abolir esses limites assim, ele entra de uma forma na vida e a vida entra de uma forma na arte assim, em que não haja esse limites”.

Nessa direção, *Plástico em Vertigem*, parece seguir o caminho de duas outras ficções documentais, *Democracia em Vertigem* e *Ilha das Flores*. Ao final de uma das aulas de português onde foi exibido o curta de Jorge Furtado, a professora perguntara: o que faz com que *Ilha das Flores* seja um curta tão aclamado pela crítica? Os alunos e as alunas respondem: ele é um curta simples, didático, tipo um documentário, ele tem humor. De acordo com a professora, o curta teria a capacidade de mostrar um Brasil real, porque ele conseguiria subverter concepções absolutas sobre o país, tal qual uma denúncia fílmica. Outra indagação levantada pela professora: o que tem de verdade e de ficção no curta? Os alunos respondem: a realidade, a vida do povo brasileiro que tinha sido retratada ali. Todavia, entre a obra que retrata o golpe que acontece no Brasil ao final dos anos de 2016, e a obra que aponta para a realidade das desigualdades sociais que incidem sobre alimentação e o trabalho da população brasileira, está a vertigem que fala das desigualdades da população recifense, de seus rios, pontes e palafitas. Essa vertigem está retratada no convite feito pelo rei do brega, Reginaldo Rossi, a conhecer os encantos mil, o calor e as emoções da cidade. Rei esse aclamado pelas várias classes da sociedade recifense, desde a classe de Dona Ângela, até a classe de Seu Mita. Classes essas que compartilham também a vertigem que é televisionada e que difunde aos montes os discursos científicos e políticos institucionais, uma vertigem que nos conduz por entre espaços, tempos, imagens e sons distintos. Na casa do pescador pobre o som da TV é aberto e estridente, na casa da senhora rica é aveludado e conciso, mas a vertigem parece uma só, ela é uma só, é a vertigem do dia a dia refletida Rio Capibaribe, com seus barcos e televisores flutuando. E se essa vertigem é ao mesmo tempo única e várias, ela também é a tensão musical do consumo de um mundo que se faz e se consome em plásticos, seja o *plastbrecht* ou outro, e que sentimos com o fluir do rio e das sequências, que sentimos no dedo ansioso que mexe nos plásticos das capas dos celulares, dos plásticos das bacias de água, dos botões do elevador e das sacolas. A vertigem, ao final, não parece mais a da denúncia e dos protestos que se desdobram durante os anos que passam, a vertigem parece ser a vida, o convite a outras formas de vida que escoam, se fazem *resistência* e que pegam carona no fluir do rio.

Voltemos a falar sobre a relação entre produção de conhecimento, cidade, escola e a *resistência* que está presente nos filmes, agora através do curta *Bee 99*. Quando questionada sobre a relação entre o real e a ficção em seu filme a Aluna A nos responde:

Rapaz, especificamente sobre o meu filme, a gente tentou fazer algo bem real. Obviamente que eram personagens fictícios, uma cidade fictícia. E a gente usou isso até a favor da gente, colocar uma cidade fictícia, num país fictício, mas no final a gente diz ‘ao contrário da realidade fictícia, no Brasil as coisas funcionam assim’. E era no sentido de ligar a chavinha da crítica, sabe, a gente tá... a vida imita a arte, a arte imita a vida, aquela coisa assim, porque a gente sabia que tava vivendo agora, e eu acho que por isso tenha sido tão tranquilo a gente ver como aquilo era tão presente no nosso dia a dia. Tipo, obviamente que a gente nunca viu um surto de abelhas aqui, mas ele seria facilmente encontrado na nossa realidade, ela poderia ser facilmente de acontecer a qualquer momento pela situação que a gente está vivendo e pelas coisas que estão acontecendo no planeta. E acho que um congresso é algo que facilmente real, entre professores [...].

Essa fala da Aluna A nos remete às inversões e confusões entre o Brasil real e o Brasil ficcional, entre o Brasil e o Alquimia, entre as formas de produção de conhecimento do mundo acadêmico, escolar e universitário. Um trabalho em conjunto entre quatro docentes, uma professora de química e outra de zootecnia, um professor de sociologia e outro de biologia, duas alunas e dois alunos do Colégio de Aplicação, os estereótipos e os perfis representados — o engraçado, o desastrado, a grossa e a nerd, que não falam apenas daqueles que estão na turma que serve como influência para o curta. São condicionantes de uma sociedade que muitas vezes nos levam pelos mesmos caminhos e formas de olhar. O traçado do curta nos induz a perceber que as investigações científicas se confundem com as investigações criminais, o acesso à verdade mais uma vez nos leva ao desvelamento de um crime. Crime cometido pelo uso do glifosato, composto orgânico que serve de base para a produção de agrotóxicos que são proibidos no Alquimia, mas liberados no Brasil, onde foi permitido o uso de mais de 400 novos agrotóxicos nesse ano de 2019. Todavia, não é por esse caminho das denúncias que *enxergamos a resistência* que o curta nos apresenta.

Voltamos ao questionamento da Aluna A: até que ponto há uma abertura para *partilhar* com essas pessoas de suas preocupações, e produções de conhecimento e cinematográficas? Será que a escola está interessada em incluir em suas *contas* essas *partes* da *partilha* e rever seu próprio sistema de classificação, premiação e hierarquização? O conhecimento que é produzido pela *partilha* que esses alunos e essas alunas estabelecem junto aos vendedores da feira orgânica que acontece na UFPE, e na qual se inserem não fala só da *partilha* de um mesmo espaço público e dos olhares estranhos que recaem sobre esses corpos, não fala só das laranjas produzidas no Alquimia e dos laranjas brasileiros. O conhecimento escolar produzido aí fala das divisões éticas, estéticas e políticas que implicam na vida de

todas as pessoas, fala sobre os usos dos agrotóxicos que nos sufocam dia a dia e que, enquanto veneno, estão presentes em nossas mesas diariamente, mas que podem ser inutilizados a partir de outros modos de vida.

Olhando ainda para esses deslocamentos que são causados pelas interferências discentes, para esse trabalho em conjunto, essa *ética da amizade* que tenta levar em consideração a voz de todas as pessoas para que elas não se sintam impedidas de falar, ao mesmo tempo que não conseguem falar tudo que querem, que problematiza e encara os modos de vida concorrenciais e tentam fazer de outras maneiras a vida na escola e no mundo, temos um outro curta que conta um pouco mais sobre isso, *Tartarugas Químicas*, a história de amizade entre quatro tartarugas que experienciam a vida em um submundo e sofrem as consequências das violências pelos modos de vida humanos. Há no curta uma frase que vem sendo repetida à exaustão nos últimos tempos: “se nada for feito, haverá mais plástico que peixes nos oceanos”. É nessa direção que o curta vai nos levando e nos fazendo perceber como a vida humana se faz a partir não só da tentativa de separação, mas de uma degradação do meio ambiente. Em uma de suas reflexões sobre a Pandemia da Covid-19 que assola o mundo já há mais de um ano, Ailton Krenak reflete sobre um modo de vida mais cooperativo, não apenas entre humanos, mas, principalmente, de uma outra forma de viver uma *partilha* onde o todo seja contado enquanto *parte* e onde todas as *partes* são contadas, o autor nos diz: “é terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário” (2020, 15%). Em *Plástico em Vertigem* temos a indução pelo consumo de um plástico biodegradável produzido a partir da macaxeira, em *Tartarugas Químicas* a opção de uso, mas também de ludibriação promovida pela parceria público-privada está no plástico sustentável produzido a partir da cana-de-açúcar. O progresso, seja ele econômico ou escolar, não pode ser parado, a plasticidade da vida ainda é uma das normas de nosso antropocentrismo, que também é imagética. Entretanto, talvez, a *subjetivação política* promovida pelo cinema, enquanto realidade, nos apresente o uso do celular do ladrão enquanto uma ferramenta tecnológica possível de promover outros modos de vida.

No quinto momento falamos a respeito de como algumas técnicas de produção dos filmes podem ter ajudado na expressão e na transformação das alunas e dos alunos. Desde as discussões dos temas, das escritas dos roteiros, passando pelas escolhas para a ocupação das

funções, até as montagens e edições, os exercícios que foram efetuados faziam-se por meio de disputas entre o corpo discente, assim como entre este e o mundo com suas estratégias policiais de *partilha*. São exercícios que acontecem defronte àquilo que atuava tentando tornar as experiências restritas, quer dizer, interdições que hierarquizam os processos criativos das pessoas. Dessas disputas saem as cenas que ficaram em nós, aquilo que vemos e o que não vemos, cada movimento de câmera que vai captando os gestos das personagens, alinhando as cores e figurinos, discursos e conflitos, ritmos, sons e silêncios que permanecerão. A Aluna B nos conta como foi seu processo de direção:

E acho que na direção eu consegui, acho que consegui imaginar muita coisa, assim, é engraçado a gente olhar o trabalho de fazer um filme, né. Imaginar as coisas recortadas de uma forma sobrepostas ou contínuas, assim, que vão criar uma história, né, e dividir isso por partes foi um exercício importante, não só de criatividade, mas sobretudo de organização, sabe, porque eu acho que sou criativa sim, eu conseguia vislumbrar um filme acontecendo. Eu já imaginei vários filmes acontecendo na minha cabeça, às vezes eu sonho com filmes, assim, eu tenho áudio de vinte minutos explicando um mega filme [...]. Então, tipo, tudo diz muito sobre mim, eu tô toda no filme, minha aproximação com política, sabe, ter escolhido isso como tema principal, e foi bem engraçado, porque quando eu escolhi isso como tema foi aquela coisa ‘pra quê militar no filme, é uma tarefa do Colégio’, mas assim, rolou.

Todas essas características, como já vimos, não reduzem o cinema a técnicas ou concepções, é por meio dessa confluência de coisas que podemos *enxergar* o quanto essas pessoas conseguem organizar seus conhecimentos e estratégias, entrando em contato consigo mesmas, buscando atingir os objetivos de suas produções, passar suas mensagens e desenvolver o processo criativo de suas próprias vidas, ao mesmo tempo em que disputam e constroem seus próprios presentes a partir daquilo que vão encontrando no dia a dia. Isso significa dizer que elas agem através da influência das outras artes que atravessam suas vidas e que atravessam e influenciam o cinema, por exemplo, a influência que determinada música pode ter na produção dos filmes, como usá-la para criar, falar e filmar aquilo que tinham em suas mentes, como menciona a Aluna A:

Eu acho que quando a gente tem acesso e entende todas as nossas opções, a gente sabe onde colocar o que a gente quer do jeito certo. Por exemplo, eu particularmente não sabia mexer com câmera, não sabia nada, mas a nossa diretora de fotografia leu o manualzinho, aprendeu, estudou com calma pra ver, então a gente sabia que se a gente tivesse num ambiente com a luz escura, mas a gente não quisesse a luz escura, a gente tinha que ajeitar o visor, então a gente acabou vendo como as técnicas influenciavam de como a pessoa iria perceber isso. [...] então eu coloquei

uma música que falava de química, só pra continuar batendo na tecla que são projetos da escola e que a gente precisa tá sempre lembrando que eles existiram, e eu acho que a música tenha até um impacto maior do que o QuimiCurta em si, porque você não tem como decorar o curta, mas você tem como decorar a letra da música [...].

Outras duas técnicas específicas são a atuação e a escrita dos roteiros. Exercícios efetuados por cada pessoa em separado, mas cujo sentido faz-se no contato com o outro, seja com a pessoa com quem se atua, com quem se divide a escrita do roteiro, ou mesmo com a pessoa que *assiste* ao filme. A escrita e a atuação tornaram-se exercícios através dos quais as pessoas puderam experimentar outras formas de viver dentro do mesmo espaço e tempo que elas ocupavam, pelas quais puderam se expressar, não de maneira totalmente livre, mas de forma que fosse possível afastar-se um pouco de si mesmas, ou mesmo começar a transformar os próprios modos de *olhar* para o outro e para o mundo ao seu redor.

Em uma das aulas de português, a professora questionava a turma do 3º ano B sobre como dar-se-ia a relação entre texto e imagem, em que consistiria a transformação do roteiro nos filmes. A docente questionava se cada roteiro seria o suficiente para que as imagens falassem a mesma língua. Em alguns casos, as respostas diziam que as atuações não eram boas o suficiente para expressar tudo que estava escrito, em outras, que os movimentos extrapolavam os textos no sentido de tirar de dentro deles aquilo que eles não tinham, dando-lhes novas cores, sons e sensações. Um dos exemplos desses exercícios entre texto e imagem aconteceu quando a professora convidou a turma para primeiro assistir o curta *Ilha das Flores*, e em seguida realizar a leitura do roteiro, depois invertendo o exercício e fazendo a leitura do roteiro do curta *Três Minutos*, também de Jorge Furtado, antes de exibí-lo. A professora questiona a turma “o que vocês acharam desse roteiro?”, a turma lhe responde “não dá pra entender a história apenas com o roteiro escrito, não dá pra entender o curta”. Há aí uma relação íntima de ligação e dependência entre o texto e a imagem, a representação de uma verdade. Mas o cinema pode transformar esses limites entre o texto, a imagem e a construção de uma narrativa lógica na qual os conflitos vão sendo resolvidos e as verdades vão aparecendo. Para Rancière, “o olho-máquina opera naturalmente o que a literatura tem de operar por artifício: o desaparecimento da vontade de arte em seu produto. O cinema, da mesma maneira, não precisa ligar seu destino à afirmação de uma verdade que é a mentira da vida. A verdade da máquina de movimento é a igualdade de todos os movimentos” (RANCIÈRE, 2012, p. 43). O cinema aí liga-se à literatura, ao texto por aquilo que estes são, realidades. Arriscaríamos dizer que a fala do Aluno K torna a relação dessas duas artes ainda

mais confusa, porque coloca-a em um estado aberto no qual o outro tem total capacidade para alterar seus sentidos:

Eu acho que foi, que quando você tá escrevendo um roteiro ele não se termina ali, né. Só termina, só fica completo mesmo, apesar que tem gente que diz que o roteiro em si é uma arte, é uma obra em si, mas ele só se termina em si, no objetivo dele com a atuação. Então, você a todo tempo pensar lá na atuação e escrever é outra dinâmica, porque você sabe que as pessoas não vão, o contato das pessoas com a sua obra não vai ser ali, vai ser com a atuação, vai ser com a projeção no filme, então você tem que tá pensando além, e não só nesse sentido, mas também pensar no que a pessoa que tá assistindo pode tá pensando agora “será que ela tá entendendo, eu vou colocar essa pista aqui que vai passar despercebida [...]”.

As atuações vão aparecendo aí no meio dessas construções como *partes* fundamentais do que o cinema vai desenvolver, ao permitir a essas pessoas que experienciem outras maneiras de *olhar* para o outro, e *olhar* para si mesmas. Ver colegas atuando, experimentando um lugar que até então não tinham experimentado, ofereceu à Aluna B uma outra forma de lidar com eles, o espanto com o outro que pode afetá-la:

Mas, poxa, eu acho que foi massa, véi, me deu outra perspectiva, acho que principalmente de lidar com os meus colegas, ver eles atuando é uma coisa engraçada. A gente chegou a fazer teatro aqui uns dois ou três anos no CAP, e com um professor bem incrível de teatro, inclusive, mas muito desses meus colegas não tinham afinidade, porque a gente podia escolher teatro, música e tal, e aí alguns amigos meus não tinham essa afinidade ou eram do grupo dois, com o qual eu não tinha contato, aí eu fiquei surpresa com eles atuando [...].

Neste sentido, as atuações não acontecem apenas pelas falas e silêncios, pelos movimentos dos corpos; elas tomam e dão vida às personagens pela mistura com que esses elementos podem tecer, com cores, luzes ou suas faltas, com os lugares por onde passam, com os figurinos que os formam, com os objetos que tocam, com as insinuações, com os olhares, com os esbravejamentos, com os socos nas mesas, com as lutas que travam, com a morte de seus corpos, enfim, “é a força de um corpo que constrói sua própria *performance* [...]. É um compromisso entre poéticas divergentes, um entrelaçamento complexo das funções da apresentação visível, da expressão falada e do encadeamento narrativo” (RANCIÈRE, 2012, p. 80). Os comentários dos alunos F e J sobre como as atuações lhes permitiram experimentar outras formas de vida, de viver mesmo que por alguns minutos um outro eu dentro de um mesmo corpo, apontam em direções semelhantes, parecendo fazer da própria vida uma obra de arte e da obra de arte a própria vida. O Aluno F nos diz:

Ah, eu gosto muito de atuar, eu gosto muito de fingir que sou outra pessoa, não porque eu não goste de mim, eu tô falando isso porque eu li um artigo sobre um determinado ator que vivia a vida como um personagem, como se ele tivesse o tempo todo atuando e se escondendo, mas não é o meu caso [...].

Já o Aluno J:

Eu já tinha tido a vivência de teatro, então essa parte do cinema foi um pouco mais do *replay* do que eu já tinha feito antes, sabe, do que eu já tinha vivido em teatro, que eu até falei quando a gente tava falando dos filmes e tal. Mesmo você fazendo uma história fictícia, você tá atuando num personagem fictício, mas que existem traços seus, características suas que vão passar e que você vai querer colocar naquele personagem, sabe, por exemplo, mesmo você atuando, seja herói, seja vilão, seja um personagem ambíguo que não dá pra você colocar numa caixinha, sempre vão ter traços da sua personalidade que vão entrar, da maneira com que aquele personagem lida com as situações, e tal, então eu acho que a maneira é a maneira de você se ver do lado de fora, sabe, no processo de atuação, você consegue ver aquelas marcas suas no personagem, coisa que transcendem a atuação e tal, que acaba aparecendo espontaneamente mesmo sem você programar.

Precisamos falar também sobre outras formas específicas em que algumas das disputas com o outro ocorreram, seja na presença dos materiais pedagógicos, nas representações dos corpos, nas atuações, através das posições e ocupações que foram distribuídas nas produções dos filmes.

Dentre os materiais que foram oferecidos pela equipe do BioQuimiCurta estão aqueles que trazem conhecimentos e sugestões de modos de utilizar os instrumentos presentes em uma produção. A obtenção das locações para a construção dos cenários, os rearranjos dos espaços do dia a dia da Universidade enquanto cenários, os figurinos e as maquiagens contribuindo nas ações e nas construções dos perfis das personagens, a paleta de cores utilizadas, a decupagem e os demais detalhes elaborados pelas direções de arte foram elementos abordados no material pedagógico e também durante as aulas. Todos esses elementos requisitados para as produções, como sabemos, deveriam ser angariados pelos próprios grupos de maneira a se evitar os altos gastos.

Locações e cenários são peças fundamentais não só para a construção das narrativas, mas para os sentidos que podem surgir das experiências da audiência em relação àquela obra em exibição. Fazendo uma distinção entre locação, como um espaço amplo no qual se pode construir um cenário, e o espaço real que se queira utilizar como cenário, tais como os espaços da escola e da Universidade, o material de apoio (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019b) aponta para usos convencionais desses espaços, usos nos quais os elementos presentes

parecem transmitir um mesmo sentido do já experienciado pelos alunos e pelas alunas, não havendo brechas para ambiguidades e dissidências. Todavia, quando momentos disruptivos acontecem por meio das práticas desses sujeitos, as experiências com os lugares tornam-se capazes de se modificarem, como comenta a Aluna I, que nos apresenta uma mudança em seu olhar sobre o próprio Colégio, de como seria possível encarar a escola de outra maneira a partir do momento em que passa a vivenciá-la de outras formas:

[...] mas foi legal por me aproximar dessas pessoas, porque a gente ficou aqui pelo colégio, a gente gravou na sala de biologia, na sala de química, então, a gente ocupou esses espaços e pôde ter uma visão meio que diferente desses espaços a partir dessa produção, de gravar. E também a gente foi na sala da direção pra gravar uma cena e também foi bem engraçado, porque a gente pediu a permissão da diretora, né, pra gravar na sala dela, pelo menos eu nunca tinha entrado na sala dela, então foi engraçado ver esse espaço que eu nunca tinha visto antes.

Outra parte do material pedagógico tece recomendações em relação aos usos e sentidos das paletas de cores, e que, a nosso ver, também continuam contribuindo com experiências cerceadas. As cores, enquanto elementos cenográficos que são, estão presentes nos filmes não apenas para dar sentido aos espaços e às sensações das narrativas, como também às próprias personagens, aos seus aspectos psicológicos e emocionais. No material, é delimitado um modelo representacional em que vemos as cores assumindo configurações de usos comuns, tais como a cor branca, considerada como aquela que mimetiza a paz, o vermelho que indica a paixão, ou mesmo uma sequência de cores frias como azul, cinza e verde que estampariam um tom triste, melancólico, calmo e sereno, ou ainda as cores quentes como o vermelho, laranja, amarelo que designariam alegria, excitação entre outras sensações de movimento e energia. Há outro subgrupo de cores chamado de cores neutras, formado pela cor preta, branca, marrom, cinza e bege, que também podem ser usadas como elementos auxiliares nas representações difundidas pelas cores frias e quentes. Dentro do sistema binário ocidental, a cor preta é apresentada como aquela que pode dar um sentido elegante ou mortífero, moderno ou conservador, a um figurino ou personagem, já a cor branca é tida como aquela que denota pureza, assepsia e virtude (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019b).

Por sua vez, os figurinos também se fazem presentes para dar sentidos específicos à narrativa, como a época e o local nos quais a realidade filmica se passa e as personagens. Na tentativa de unir o trabalho do figurinista, da direção de arte, da direção geral e as capacidades orçamentárias dos grupos, os figurinos ajudam a modelar desde as partes dos corpos em cena até as expressões que são requisitadas como características das personagens e de

entendimento pelo espectador. Por esta concepção, somente a capacidade de decodificação sensível do vestuário, de suas cores, de seus tamanhos, de suas texturas, de seus volumes nos permitirá ter acesso à verdade narrativa que estará em jogo. É apostando na conformação da norma social, mais do que na estranheza de sua quebra, que o material pedagógico vai apresentando os elementos fílmicos.

Além disso, os usos e direções que a maquiagem pode adotar dentro dos filmes e os efeitos que os cosméticos utilizados podem sugerir em determinadas personagens estarão de acordo com o movimento, com as ações através das quais elas se farão presentes. Quer dizer, seja no envelhecimento do corpo, seja nas cicatrizes ou no sangue que surge de uma briga, ou na pesquisa para construir o embelezamento de um rosto, os limites sobre os movimentos criativos discentes se tornam cada vez mais fortes — como se pode perceber nesse trecho do material, “os defeitos devem ser corrigidos ao máximo, a tez quente e brilhante deverá ser transformada, os volumes modelados por sombras e luzes, as bochechas coloridas, os olhos das mulheres devem ser bem desenhados e coloridos e os dos homens discretamente sombreados” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2019b, p. 7).

Os filmes do BioQuimiCurta nos apresentam, em sua grande maioria, o branco asséptico do jaleco professoral, o preto e os cortes finos dos trajes das personagens vilãs, indicando o caráter representativo dessas obras. Só que os processos criativos discentes, tanto em termos de suas *experiências estéticas* quanto de suas *estéticas de existência* parecem dar vazão a sentidos outros, alheios a essas normas escolares e sensíveis. Essa criação, enquanto prática de realidade, está ligada e confronta outros elementos que vêm a incidir sobre elas. A Aluna G descreve como pode se expressar através da criação dos figurinos:

Eu acho que como eu falei, especialmente no figurino, porque eu gosto de fotografia também, mas não ficou. Eu tinha me botado na direção de fotografia, mas não ficou muito ao meu encargo, porque a parte de tratamento de imagem ficou na edição, e aí não tinha muito como eu interferir nisso, que era realmente a parte de fotografia que eu mais gosto, que era mais pós-produção, na direção de fotografia mesmo foi mais cinematografia que era quem gravava, mas na parte de figurino foi onde eu queria botar minha visão mesmo e o que eu acredito. É porque eu, pessoalmente, gosto muito de moda, e eu gosto de botar minha personalidade nisso e eu reconheço como esse conjunto de elementos é relevante numa produção cinematográfica, sabe, e eu acho que por eu acreditar que é relevante eu queria que ficasse uma coisa que tivesse mensagem, que tivesse a ver. A roupa final de [*Natasha*] no curta foi especialmente pensada, porque a gente queria que fosse vermelho, eu queria que fosse vermelho, eu queria que ela tivesse com aquela roupa pra simbolizar o que ela representava no curta e esse tipo de coisa. Então,

assim, eu queria que tivesse um pensamento naquilo ali, que aquilo ali fosse produzido, que não fosse tipo ‘ah, bota essa roupinha que tá bonita’, que acho que o mérito das grandes produções é isso, é você botar simbologia em tudo no filme, se importar em com todos os detalhes, pra aquilo ali ficar uma produção coesa, e que você consiga tirar interpretação de todos os detalhes, inclusive figurino. (Acréscimo nosso).

As cenas de dissenso que encontramos na produção e no curta *Máfia of Thrones* falam de como as convergências e as divergências, na busca pelo estabelecimento de sentidos para vida e para as obras de arte podem acontecer, seja na escola, na cidade, no país e nos filmes. Como nos fala a Aluna E:

Bom, eu acho que o curta da gente passa uma mensagem sobre ganância, poder e tal. Agora me faltam as palavras, mas, assim, eu acho que tipo, ele é às vezes, espera aí, eu tô tentando pensar no que eu vou dizer. É porque a história é sobre uma máfia e tem um personagem que quer acabar com essa máfia, denunciar, e aí a história fala muito sobre ganância, sabe o contexto do Brasil, tipo, a Amazônia, é parecido com isso, acabando com os recursos naturais pra ganhar dinheiro, pra ganhar poder, também por causa dessa questão de aliar com biologia e química.

No curta *Máfia of Thrones* temos um anti-heroísmo que surge por meio das relações de poder, das disputas com o outro, pelo *flashback* que anuncia o tiro que mudará os sentidos da trama. Os usos da toxina botulínica, para além da mera diversão do Doutor Estanho, ensejam os conflitos que incidem tanto sobre a poluição do Rio Nylon, quanto sobre a construção de uma trama que, em seu processo de escrita, se faz conflituosa entre as roteiristas e o diretor. As garantias de que o figurino bem cortado de Dom Scarpelli situam-no como membro superior da máfia, a obediência de seus funcionários e os lucros das vendas da toxina, são as mesmas que garantem que as brigas entre o ativista Arthur e os capangas da máfia levem à euforia a plateia de alunas e alunos no dia da exibição dos curtas no Cine-UFPE, euforia essa que, por sua vez, garante ao filme as premiações do Átomo de Ouro nas categorias de melhor filme pelo júri técnico e júri popular. Mas também já é através do vermelho do sangue do ativista, antes do disparo da arma de Rubra, que as disputas em torno do curta estão sempre acontecendo, que não há como garantirmos que os sentidos serão sempre os mesmos, que as condições de produção não sejam modificadas e que os modos de ser sofram alterações da mesma forma. A força da qual Natasha se utiliza para ocupar outros espaços e posições, assim como a das roteiristas e atrizes do filme, é aquela que ela sabe que seu trono também poderá estar sobre a mira de novos conflitos, mas o que não a assusta e nem a impele a uma paralisia, ao contrário, é Nina Simone quem canta sua ode: “*é um novo amanhecer, é um novo dia, é uma nova vida para mim e eu estou me sentindo bem*”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho traçado até aqui para investigar o problema que surgiu de uma sessão de cinema exigiu que estreitássemos contatos com uma tradição epistemológica que também se faria uma opção de vida, com uma nova gama de práticas e perspectivas educacionais, e com uma abordagem estética que se tornaria mais um retalho nesse nosso fazer sociológico. Elementos que se cruzaram através de suas distâncias, cada um com um outro, assim como nos aproximamos e nos distanciamos das pessoas, dos lugares e dos filmes que atravessamos e que nos atravessaram durante esses anos.

Esses movimentos foram imprescindíveis porque, talvez, nunca tivemos uma pergunta de pesquisa em si. Provavelmente o que sempre nos moveu foi tentar destrinchar justamente os pontos de ligação e perceber como cada elemento estaria presente naquilo que nos dispusemos a compreender: *as tensões, os limites e as possibilidades da prática audiovisual escolar realizada por estudantes de Ensino Médio constituir-se em processo de autoformação e de resistência em relação às estratégias de poder com as quais entram em disputa*. Como podemos perceber, alguns pressupostos já estavam imbricados desde o início: os processos subjetivos seriam movimentos realizados pelas pessoas sobre si mesmas e, em alguns casos, seriam postos no mundo contrapondo-se ao que lhes fosse apresentado enquanto verdade; processos estes realizados através de determinadas práticas perpassadas por regras, conhecimentos, instrumentos, técnicas e tecnologias.

Algumas lacunas foram abertas e não foram fechadas, e, com isso, nem todas as ligações entre esses elementos foram exploradas e nem todas as abordagens estão exauridas ao máximo. As direções percorridas falam de um caminho traçado e retraçado, que só tem essa forma acabada porque tantas outras formas foram imaginadas e deixadas de lado. Talvez, como todo processo subjetivo, ele é construído: escolhas são feitas, objetivos estabelecidos, exercícios praticados, e contingências aparecem modificando todo o planejamento ou desejo que se tinha antes. Nesse sentido, o caminhar foi um realizar-se no presente que merece todo o esmero de quem sabe que tudo pode dar em lugar nenhum. É um caminhar buscando atingir um objetivo que se modifica a cada passo.

Porventura, como o *Mestre Carpina* responde a *Severino* na epígrafe deste texto, não tenhamos a certeza se vale ou não pular fora da ponte da vida, e nem se há palavras que possam garantir tal certeza, ainda mais se ela for uma *vida infame*, uma *vida severina*, essa

que se faz pequena e franzina. Todavia, o caminho, a própria vida possa apresentar uma resposta com cada passagem, cada imagem, cada som, cada cheiro, cada pessoa, enfim, com o desfiar de um fio que também se chama vida. Quem saberá qual o alcance que cada filme produzido pelos alunos e as alunas vai ter no futuro dessas pessoas? Talvez alguns desapareçam e outros permaneçam. Mas o percurso foi vivido, objetivos foram alcançados e outros não, prêmios foram ganhos e outros não, amizades se fortaleceram e outras foram desfeitas, regras foram cumpridas e outras não. E é aí que encontramos graça em toda essa construção. Acompanhar, durante alguns meses, momentos da vida dessas pessoas era encarar uma série de fatores que muitas vezes surpreendiam, era sempre um exercício em tentar permanecer abertos a cada contato.

Essa abertura na prática investigativa tem a ver justamente com a procura de estarmos atentos aos mais variados aspectos das práticas de *autoformação* e *resistência* que nos interessavam, em tentar não estabelecer parâmetros de hierarquização entre esses modos de vida. Passamos a entender que, para compreendermos essas diferentes maneiras de viver, precisávamos também perdemo-nos de nós mesmos e de nossos esforços de permanecermos o mesmo. Com Foucault (2017), captamos que acompanhar os *acontecimentos* presentes nas práticas ajudava mais do que estabelecer padrões sobre os comportamentos e as condutas discentes.

Neste sentido, *olhar* para as práticas escolares cinematográficas significava tomá-las como possíveis *práticas de liberdade*, através das quais os sujeitos tornam-se cada vez mais responsáveis por suas vidas, por seus caminhos. Essas práticas são aquelas que fundamentam as experiências de cada pessoa, por meio de *críticas* (FOUCAULT, 1990) elaboradas sobre o momento presente em que estão inseridas, seja em relação às diretrizes que as afetam, aos conhecimentos com os quais entram em contato ou mesmo às formas de governo que são postas em voga por outros sujeitos. De certa forma, o que acontece é o estabelecimento de um modo de pensar que tem como foco uma experiência, uma atitude singular que reflete sobre si mesma dentro de um determinado tempo e um espaço, através de determinadas condições de reflexão e ação.

Todos esses movimentos e práticas acabam dando vazão àquilo que se chama de *estética da existência*, as buscas em construir a vida tal qual uma obra de arte. Partindo de uma perspectiva nietzscheana de observar beleza na tragédia, que tem na arte uma potência de vida, Foucault afirma que a própria vida pode ser encarada como uma obra de arte sobre a

qual devemos nos debruçar como artistas desenvolvendo as forças criadoras, por meio de práticas e técnicas específicas. E, dentro disso, está o fato de que essa prática estética constitui-se como algo não só a ser criado, como também a ser transformado e modificado a cada novo *acontecimento* que passa a desestabilizar as regras de conduta tidas como fundamento (FOUCAULT, 2017).

Para nós, foi importante fazer essa volta estética e ética foucaultiana porque através dela foi possível compreender os princípios da *autoformação* e da *resistência* enquanto elementos da *ética do cuidado de si*, essa maneira crítica e criativa de estar no mundo, que se faz por meio de exercícios constantes do sujeito sobre si mesmo. Como pudemos identificar, essas práticas éticas de existência só seriam exequíveis quando atreladas aos conhecimentos que os sujeitos detêm sobre si e sobre o mundo, e não submetendo-se a eles de forma a adotar manuais de conduta. O *cuidado de si* é uma prática desenvolvida no *agora* por meio de técnicas, visando uma vida bela.

Partindo disso foi necessário destrinchar e expandir os imperativos desse cuidado: o *eu*, o *modo* como o cuidado acontece e o *objetivo* desse cuidado. Há, inicialmente, uma concepção que trata o *cuidado* enquanto meio para o futuro exercício de *governo* que se busca atingir em determinada idade. Entretanto, quando o cuidado é observado pela possibilidade de ser executado por qualquer pessoa, durante toda a extensão de vida, tendo como objetivo o próprio *eu*, é aí que vemos uma maneira de *resistência* que se apresenta como um suporte contra as intempéries e os desafios que possam surgir. Mas não como uma forma acabada, um modelo a ser seguido. Mais como exercícios de *desaprendizagem* de vida.

Como uma das principais características dessa *resistência* enquanto prática de si sobre si, apontamos a importância do cuidado com o outro. Essa hipótese que emergiu com as leituras não se apresenta enquanto novidade. O outro tem um peso imprescindível nas elucubrações foucaultianas e nas abordagens que se desdobram delas. A presença do outro, que pode ser observada pela função do mestre no cuidado, também passa pelo reconhecimento de si e do outro enquanto naturezas singulares, quer dizer, o reconhecimento de uma potência mútua das vidas, que em algumas ocasiões é encarada como presença com a qual se disputa espaços ou, em sentido contrário, com quem se pode construir relações de amizades.

Todas essas práticas estabelecidas consigo mesmo e com o outro acontecem por meio de técnicas específicas que se fazem como caminhos de acesso à verdade, isto é, uma

experiência que amarra o conhecimento à prática, não cabendo apenas às explicações racionais a produção de reflexão. Em outras palavras, são *movimentos da alma*. De certa maneira, as técnicas que trouxemos possuem características em comum, os exercícios de escrita, por exemplo, tem em comum a capacidade de gerar uma memória, a identificação de sensações e sentimentos, a possibilidade da volta do sujeito sobre si a partir de um registro, compartilhado com o outro, algumas vezes, o que ajuda em seus processos de estranhamento, reflexão e transformação de si, tal qual alguns dos usos feitos pelas alunas e alunos sobre os filmes que produziram.

Só que, sobre os filmes e sobre as formas de vida que estavam presentes em nossas investigações, determinados condicionamentos e perspectivas tentavam aplicar diariamente seus mecanismos de governo e limitar as potências que poderiam surgir das práticas. Isso não é algo simples de ser percebido. Em tempos de cortes orçamentários, de asfixiamentos morais e pulmonares, toda e qualquer prática educacional que pretenda estimular a integração e a autonomia estudantis pode carregar consigo elementos fundantes de *modos de vida competitivos* e *modos de vida colaborativos*, a partir dos modelos internacionais, nacionais e locais que induzem práticas, objetivos, expectativas e investimentos.

O espaço que adentramos foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, escola que perpassa pelo imaginário recifense, estadual e nacional como uma das grandes referências em termos resultados de avaliações, conseqüentemente, ensino e aprendizagem, inclusive no sentido de que qualquer prática pedagógica ali desenvolvida pode servir de exemplo para outras escolas. O currículo escolar é construído pretendendo dar respostas aos anseios da sociedade na qual a escola está inserida, e o BioQuimiCurta surge aí como um desses modelos de prática pedagógica, inclusive constando em livros de Ensino Médio e sendo realizado em outras escolas do Recife. O projeto quer promover o acesso e a compreensão do conhecimento das matérias escolares, juntamente aos avanços tecnológicos e ao desenvolvimento do protagonismo discente. Esse modelo pedagógico fala também de toda a construção da presença do cinema na escola em termos das diretrizes nacionais, das políticas públicas e leis que já foram e estão em vigência no país.

A referência atribuída ao CAp–UFPE acaba se fazendo também acerca dos processos subjetivos, isto é, do modelo discente que é promovido e que se espera atingir. O CAp busca, assim, possibilitar uma formação integral, pautada na reflexão, na crítica, na criatividade, através dos valores e competências para uma vida comunitária e que acompanhe o

desenvolvimento dos processos tecnológicos, mas que não se limite aos imperativos hierarquizantes e individualistas. Os alunos e as alunas do CAp que entrevistamos, assim como a maioria do corpo discente da escola, provém da alta classe recifense. O BioQuimiCurta, especificamente, além das competências, quer promover também a capacidade da resolução de conflitos, de gerar maior empatia entre as pessoas, tudo isso tendo como foco o diálogo e respeito às diferenças.

Essa formação perseguida está diretamente ligada aos perfis de produção apresentados nos documentos do projeto que analisamos. As pessoas são induzidas a aliar seus perfis às funções que exerceriam, e contavam com duas ramificações gerais para se enquadrar, o *perfil executor* e o *perfil artístico*. Aí são estabelecidas fixações e funções a partir do que as pessoas são e devem ser. Além dessas prefigurações subjetivas, há também nas diretrizes do projeto um conjunto de regras que delimita ainda mais as experiências dos alunos e das alunas dentro das práticas. Cada pessoa teria uma função específica que deveria ser cumprida, e caso contrário, o grupo deveria denunciar ao corpo docente e requerer uma maior participação do estudante em questão. Não foram aceitos palavrões, nudez ou qualquer tipo de imagem que produzisse mal-estar nas pessoas. Enfim, os modelos subjetivos, induzidos pelas normativas institucionais, parecem direcionar as produções aos ditames representacionais morais que tanto limitam formas de vida éticas, estética e políticas.

Sendo o cinema presença garantida por lei dentro do CAp desde 2014, como vimos, essa presença atravessa vários momentos, desde a exibição de filmes para estimular a discussão e produção lúdica dos conteúdos das matérias, até as primeiras produções audiovisuais solicitadas por professores e professoras para as avaliações. A *tradição* instalada pelo BioQuimiCurta está aí inserida, não só por esses motivos, mas por acrescentar outros limites a essas configurações. A *tradição* é uma prática que chega logo no 6º ano do Fundamental e vai até o 3º ano do Médio, criando disputas, expectativas e subjetividades, que são transpassadas de turma em turma. Essa *tradição* conta ainda com a influência de docentes de fora do projeto, mas que vez ou outra acabam participando das gravações e construindo discursos em torno dos filmes e grupos.

Indagar os alunos e as alunas sobre a estrutura material oferecida pelo projeto mostrou-se um ponto importante, pois aconteceram disputas acerca dos usos dos equipamentos e dos sentidos das práticas, variando de acordo com os objetivos discentes. Por exemplo, duas produções acabaram optando pela contratação de um profissional externo para

uma melhor captação de áudio. Tais configurações falam sobre as condições materiais da escola e os sentidos políticos na medida em que essas práticas são confrontadas por algumas alunas que problematizaram esses modos de fazer filmes, pensando na parte do corpo discente que entra no colégio através das cotas e que em grande medida podem não dispor de recursos para produzirem seus filmes.

Outra dimensão dessa configuração material fala sobre as aulas de português e de teoria do cinema, fala dos conhecimentos a que os alunos e as alunas tiveram acesso. Era nesses momentos em que havia o embate sobre os sentidos estéticos de cada curta, sobre como as coisas da arte deveriam ser organizadas para darem funcionamento às ideias trabalhadas. E isso envolvia as perspectivas e as relações que se estabelecem com o cinema ao longo da vida, a construção dos *modos de visibilidade* sobre as artes imagéticas efetuada por essas pessoas. Entretanto, se essas produções trouxeram cada proposta elaborada para transmitir uma ideia, aquilo que vai fundamentá-las está ligado também aos processos avaliativos: foram os votos do júri popular e do júri técnico que direcionaram as produções, através dos critérios pré-determinados — criatividade, originalidade, domínio da técnica e adequação ao tema da biodiversidade. Acreditamos que esse sistema avaliativo, que também atravessa e compõe a tradição do BioQuimiCurta, a maneira como os espectadores vão encarar e votar nos filmes, em suma, essa presença do outro na elaboração da prática acaba norteando as produções e delimitando os modos concorrências e os de cooperação com quem se trabalha.

Por isso, então, que foi preciso voltarmos às discussões sobre como o mundo da escola pode ser observado e as subjetividades produzidas aí. Encontrar os princípios da normatividade neoliberal enquanto instituição de modelos de vida, especificamente, um *modo de viver competitivo*, foi o fato mais evidente de ser percebido nas falas e nos gestos esboçados pelos alunos e pelas alunas em sala de aula. Esse modo de viver tem na liberdade seu imperativo. Não se trata mais de regras e normas coercitivas e proibitivas. A liberdade que é exercida pelo sujeito leva-o a estabelecer padrões de concorrência que atuam diretamente em sua alma. É na liberdade para tornar-se cada vez melhor, mais preparado, levando suas competências ao nível mais alto, que a *concorrência* se instala na vida. No limite, o contrato social que é firmado atinge a alma por uma escolha.

Daí que mecanismos como a superação das dificuldades, a fácil resolução de conflitos, o controle das emoções, o atendimento às demandas do outro enquanto chefe ou

cliente, sejam todos componentes tão presentes em vários espaços escolares, sem que a própria lógica competitiva passe por uma análise. Talvez aqui esteja uma das diferenças entre o *governo de si* e o *cuidado de si*: a sujeição que garante que cada pessoa se enxergue como empresa requer um governo — de si e do outro — detalhado e atuante sobre as práticas, os lucros e os prejuízos de cada pessoa-empresa. Essa divisão, aqui, acontece por percebermos que, mesmo o sujeito da prática colocando-se como objetivo de atenção, a sua existência não parece estar aberta a diferentes possibilidades de erros, acertos, testes e exercícios estéticos. A falha na atenção que se constrói sobre si mesmo pode gerar um peso enorme nesses casos.

Por outro lado, a vida que surge e que se faz presente na escola por meio uma *ética da amizade* parece mais aberta às experimentações e invenções. São as mais diferentes criações de um si que não vê mais no outro uma figura contra a qual deve competir, ou, pelo menos, com a qual tenta-se não competir. É uma forma de *cuidado* em que o prazer do outro está presente junto ao próprio prazer. O que acontece aqui não é mais a relação entre o amor ativo e o amor passivo que espera se fazer ativo, isto é, o sujeito que antes desejado passa a ser o sujeito desejante. Esta relação de amizade também não se encontra no moralismo amistoso moderno, no qual as trocas entre sujeitos acontecem pela obrigação da retribuição compensatória. É uma forma de amizade transgressora. Uma amizade que se faz no corpo e para além dele, ou por todo ele.

O que trouxemos para o centro das discussões foram as aberturas através das quais as formas de amizade puderam surgir, seja através de práticas pedagógicas e artísticas. A relação, que estando vazia, vai ser preenchida junto ao outro. A *resistência*, nesse sentido, está na forma de encarar os limites encontrados durante a vida e mesmo assim em tentar praticar exercícios criativos de si mesmo e permitindo que o outro também esteja. As formas de vida por identidades que se separam pelas diferenças não interessam a essas relações de amizade. Talvez, a diferença entre modos de vida diferentes, aqui, seja um dos mecanismos para se garantir uma vida mais criativa e colaborativa permanentemente.

Neste sentido, as práticas que decorrem dessas relações de amizade entram em conflito direto com as normas das instituições que, por sua vez, tentam impor maneiras de viver. Por um lado, que o respeito às diferenças seja, hoje, um imperativo tão presente no mundo escolar, parece só fazer sentido quando as possibilidades de criações de diferentes mundos subjetivos e escolares são atacadas. As regras de liberdade só podem ir até onde são concebidas. Por outro lado, as exigências formais e os modelos únicos de experiência são

colocados em cheque com as ampliações dos espaços, e os investimentos em um capital humano param de fazer sentido quando o próprio sucesso ou o fracasso não são mais a pedra de toque de uma existência.

Como falamos durante todo o texto, as disputas entre esses dois modos de vida acontecem o tempo todo e são mobilizadas por todas as pessoas que entrevistamos. Seja por uma característica que permeia a *tradição* do Colégio de Aplicação ou do próprio BioQuimiCurta, os discursos que atravessam essas pessoas nos mostram como são complicadas as delimitações de lutas e de construções dos processos subjetivos. Por um lado, essa *competição* que por si só consegue aliar os sentidos das práticas, o maior investimento em um capital humano, os sentidos dos filmes, para que se possa garantir uma melhor votação, essa mesma *competição* também vai garantir que as escolhas das profissões que essas pessoas seguirão estejam atreladas aos maiores rendimentos e um maior prestígio.

O fracasso e o sucesso tornam-se imperativos com forte evidência nesses momentos, e comandam as percepções sobre si mesmo e sobre o outro. O reconhecimento com o trabalho bem-feito, a satisfação do público, o medo de não agradar, o empenho em transmitir da melhor maneira o conteúdo tornam-se as bases das práticas. Entretanto, ou ainda assim, esses imperativos de vida também são confrontados com outros imperativos que desestabilizam essas formas de conduta. Se o outro torna-se o cliente a receber um produto interessante e o próprio eu se torna sujeito, objeto e meio de competição, o outro também pode ser encarado como aquele com quem se trabalha tentando reduzir o estresse das produções, com quem se partilha os modos de expressão, com quem se busca preservar uma amizade, e o eu aí, por sua vez, torna-se o sujeito aberto ao prazer do outro e à expressão de sua singularidade em um presente conflituoso na gravação.

Essas formas de visibilidade, julgamento e atuação sobre si e sobre o outro influenciaram, por exemplo, a formação dos grupos. Todas as pessoas queriam estar próximas de seus amigos e suas amigas, queriam fazer um trabalho divertido com quem se davam bem. Mas critérios como ter habilidades em manusear determinado equipamento ou mesmo a posse de alguns, e a busca de proteção contra pessoas ineficientes certas vezes sobrepuseram-se. As predeterminações das subjetividades, além de separar as pessoas, as colocam ao mesmo tempo em um estado de *concorrência* em que a opção de tentar escutar o outro, ou mesmo a escolha pela diversão e pela ludicidade das práticas, tornam-se formas *resistentes* de encarar esses processos formativos.

As escolhas feitas em relação a cada função que seria exercida também foram atravessadas por esses modos de vida, as hierarquias preestabelecidas entre a direção e quem escrevia os roteiros tornaram-se disputas em torno dos objetivos de cada filme, assim como cada função já era atrelada a certo perfil discente e esses elementos acabavam condicionando os desfechos das práticas. Mas essas funções e suas operações, aquelas esperadas e as contingentes, precisavam ser analisadas a partir das próprias coisas do mundo da arte, dos próprios discursos que se fundam e são fundados pelos modos de vida que se fazem aí dentro. E, com isso em vista, nos foi necessário recorrer a uma abordagem que ajudasse a lidar com esses percalços.

O trabalho desenvolvido por Jacques Rancière, nesse sentido, teve um peso fundamental no decorrer do nosso estudo. Entender os aspectos *sensíveis* de cada prática era delimitar uma escolha metodológica, teórica, estética, ética e política ao mesmo tempo. E foi a partir daí que passamos a enxergar as aproximações e os afastamentos entre os modos, os mecanismos e as técnicas de vida. Acreditamos que *olhar* para os fundamentos, isto é, para qual direção as práticas imagéticas levam e são levadas pela vida, se elas estão abertas a si próprias e a suas experimentações, se a presença do outro requer uma representação do certo ou errado ou se se faz na partilha de um sensível comum a todas as pessoas foram problematizações importantes em nosso trabalho de tentar juntar o mundo escolar e o mundo cinematográfico.

Foi nessa direção de compreender como uma tradição subjetiva estava ligada a uma tradição imagética que adotamos a análise da *autoformação* e da *resistência* como ponto de partida e chegada entre os trabalhos de Foucault e de Rancière. Nessa direção, colocar em evidência as *vidas infames* que, antes de terem uma caracterização identitária, ligam-se sendo alvo das diferentes imposições normativas dentro das relações de poder, e as frestas por onde essas vidas escorregam nos foi um procedimento muito caro. Esse próprio modo de fazer as análises, de tentar *olhar* para os processos subjetivos se torna também uma mudança nos esquemas de visibilidade sociológicos.

A instauração da *política* pela cena de desentendimento vem para planificar as disputas subjetivas e imagéticas que estavam sendo abarcadas até agora. Os acordos e os contratos sociais, antes pautados pelas injustiças a serem perseguidas, tornam-se ainda mais problemáticos, visto as mudanças perpetradas nos modos de visibilidade que reconfiguram a lógica de quem diz, quem escuta, quem filma e quem assiste. São as interrupções dos modos

de contar, de estabelecer as relações de poder que se alteram, são as formas de *resistência* que são estabelecidas pelas disputas entre diferentes modos de ser. Como Rancière (2018) nos lembra, estamos diante de uma comunidade de litígio.

O princípio que é instalado pelo dano político, nesse sentido, é o da igualdade. Igualdade causada pela mudança na forma de contar, no modo de observar que todas as pessoas podem instaurar uma *subjetividade política* quando exercem sua prática possibilitando assim que outras pessoas também possam exercer suas práticas *sensíveis*. O que fica para nós é que a capacidade de *resistir* não está apenas na capacidade de instaurar uma mudança em si mesmo, além dela possibilitar as *práticas de liberdade* do outro: juntas, talvez, consigam alterar as formas de visibilidade *policiais* que tentam tolher esses modos de vida.

Esses modos de existência surgem justamente dessas formas de partilhar os espaços, as obras, as técnicas de feitura, de partilhar todo o mundo sensível. As *partes* são recontadas a partir de novos modos de contagem, o comum é partilhado também por esses novos esquemas. A autonomização do mundo da arte está aí em evidência, porque está aberta para afetar e ser afetada por qualquer pessoa. Assim, é a autonomização da arte que garante a *crítica* sobre o sistema de pensamento racional que tenta estipular as hierarquias, classificações e modelos universais de vida (RANCIÈRE, 2010).

Partindo dessas reconfigurações, tanto a experiência do fazer artístico quanto a experiência de espectador são alteradas dentro do *regime estético das artes*, regras de produção e de experimentação são dizimadas, e as representações de verdadeiro e falso que antecipam as emoções e sensações. Especificamente sobre o fazer artístico, enquanto *experiência estética*, o que vemos são as técnicas saírem de seus lugares de norteadoras das experiências para serem neutralizadas e colocadas dentro do princípio de igualdade, deixando de ocupar o papel de diretrizes de imposição de formas de pensamento e experiência, o que por sua vez implica em inserções de novas formas de produção sensíveis. Além disso, por parte do espectador, o princípio de igualdade instala ou é instalado através de uma emancipação intelectual que não trata só da apreensão de um conhecimento: o que é colocado em prática nas disputas dissensuais são as possibilidades que cada pessoa tem de traduzir as mais variadas linguagens, de traduzir a partir de suas próprias experiências o contato com aquela determinada obra para outras linguagens (RANCIÈRE, 2012a).

Reconstruir ou traduzir essa abordagem foi necessário porque precisávamos chegar até as imagens, chegar à *ficcionalidade* instalada pelas imagens. Essa ruptura dentro dos

esquemas críticos das imagens não aponta mais para a verdade escondida nelas, a verdade profunda que só o conhecimento poderá nos fazer olhar. Não se trata do não saber ou não querer ver. Uma imagem por si só, em sua autonomia enquanto arte, já nos mostra aquilo que ela é. E aqui temos mais um ataque ao par verdadeiro e falso, mas agora em sua dimensão imagética, isto é, ao par real e ficção. A *ficcionalidade* aí vai estabelecer uma indefinição no lugar do limite entre real e ficção, entre o que precisa ser ficcionado para ser compreendido e o que precisa ser comparado para ser tido com representação real.

O cinema nessa empreitada da *ficcionalidade*, enquanto realidade a partir da qual é possível estabelecer processos subjetivos, enquanto distância entre o olho mecânico e o objeto filmado, foi encarado aqui como um procedimento artístico que abarca uma gama de elementos. Cores, luzes, falta de luz, objetos, gestos, olhares, emoções, corpos, sons, silêncios e desejos. O cinema realizado dentro do *regime estético das artes*, em sua *ficcionalidade política* não quer mais falar no lugar de ninguém e nem busca mais denunciar uma injustiça. Não se trata de incluir os excluídos ou de uma estetização da miséria. Esse cinema não pretende antecipar as emoções e sensações (RANCIÈRE, 2013).

A operacionalização estética que é efetuada aí é a distância estabelecida entre o cinema e a política. Uma distância que lida com mundos estéticos singulares, ou, antes, com a possibilidade de qualquer mundo ser apreendido política, ética e esteticamente experimentável. Os sujeitos observados nessa encruzilhada não passam a contar apenas pela inclusão. São as suas capacidades de *resistência*, suas capacidades de afetar o mundo e os outros que são colocadas sobre nossas *vistas*. Como mencionamos, *a arte passa a ser partilhada a partir das cores e objetos que pertencem e transformam as experiências de qualquer vida. É um exercício sensível que é feito a partir de um si, em conjunto com o outro, que desloca ambos de suas posições, e o mundo ao redor. É um filmar lugares e pessoas em suas configurações comuns, com suas próprias problematizações, com as suas próprias repetições e deslocamentos. É, talvez, o lugar no qual se veja tantas problematizações que possamos nos sentir sufocar ao mesmo tempo em que respiramos. Um lugar de indefinição.*

O lugar de indefinição a partir das práticas do BioQuimiCurta tem em nossa terceira cena um delineamento específico, porque ali cinema, escola e vida se confundem ainda mais. Por isso, logo de início, foi preciso reconstruir a relação discente com o cinema, como esta arte vinha sendo experienciada na vida das onze pessoas entrevistadas. As *experiências estéticas* cinematográficas que se iniciam no meio familiar, rodeadas de animações e idas ao

cinema, vão sendo transformadas, através das escolhas políticas e estéticas, em formas de expressão dos processos subjetivos. Esse deslocamento de percepções é acompanhado e acompanha as transformações materiais pelas quais o cinema também passa, saindo das grandes salas e sendo reproduzido em VHS's, DVD's e pelos serviços *on-line*

É nesses primeiros contatos que também começam a aparecer os esquemas de visibilidade que essas pessoas adotaram em suas experiências de produção. Então, a partir daí, surgem os discursos que classificam as obras como “cinema de arte”, “cinema alternativo”, “filme de cultura massa”, “cinemas de shopping”, entre outros. A essas categorizações são atreladas lugares, pessoas, velocidades, modos de atuar, toda uma concepção estética sobre filmes. E nessa direção estão também os modos como os alunos e as alunas enxergam seus filmes. Aqui percebemos a ligação direta entre aqueles modos concorrências e ideias de profissionalismo e amadorismo.

O cinema produzido é um cinema que está em disputa constante, que se faz próximo ao mesmo tempo em que não atende às regras hegemônicas de produção, e que consegue transmitir os conhecimentos aprendidos em sala de aula. São curtas-metragens que foram produzidos através de técnicas, equipamentos e conhecimentos. Um cinema através do qual se acredita poder afetar o mundo e as pessoas que entram em contato com essas obras. Um cinema realizado em uma escola pública, de referência educacional, mas que é objeto de disputa de visões de mundo individualistas e cooperativas, que nos últimos anos vem enfrentando confrontos sobre seus processos de seleção e usos de materiais em sala de aula. Os discursos que cortam as práticas são os discursos adotados pelos alunos e as alunas, que essas pessoas tomam para falar de si mesmas, como se enxergam profissionais ou amadoras, competentes ou incompetentes.

E foi com essa motivação que elencamos os três temas que, a nosso ver, fazem as conexões entre os filmes, os processos subjetivos, a escola e o mundo, foram eles: *os deslocamentos nas experiências da ciência e da escola; a forma como os filmes se ligam à relação social da cidade e do país; e a presença do outro enquanto parte fundamental na construção das resistências imagéticas.* E através desses temas pudemos inquirir essas pessoas, primeiro, a respeito da *ficcionalidade* de seus filmes, de como elas acreditavam que eles poderiam interferir no mundo. Há sim uma perspectiva que fala que o papel do cinema é a denúncia que os filmes podem gerar sobre determinada situação de injustiça social, ou de como ele pode apenas servir de entretenimento. Todavia, a autonomia da arte se faz forte de

mesmo modo, as perturbações que ela causa nas subjetividades pelas próprias práticas estão presentes no cotidiano da escola, da cidade do Recife, o que não é documentado e problematizado. É a autonomia da arte que é tolhida com as moralizações sobre os corpos e subjetividades, mas ela também é corporifica no passinho do bregafunk com o som do mangubeat.

São as tentativas de abolir as distâncias entre o real e a ficção, de certa forma, de construir uma *ficcionalidade* que instala a vertigem do consumo de plásticos, a vertigem que corta as águas do Rio Capibaribe e desvia de televisões, sofás, de plásticos e que vê às margens a população da cidade em seus apartamentos e em suas palafitas. Entretanto, é a mesma vertigem que nos convida a construir outras formas de vida na cidade. E os convites não param por aí. Eles são feitos a nos instigar a viver um outro país também, um país no qual o uso excessivo de agrotóxicos seja confrontado a cada dia pela escola e seus sujeitos, assim como pela universidade, ambas instituições de produção de conhecimento. Ou ainda, que uma *ética da amizade*, seja a dos alunos e alunas do CAP, seja dos pesquisadores e pesquisadoras do Alquimia, seja das *Tartarugas Químicas*, talvez proporcione também outros modos de vida.

Junto à *ficcionalidade* dos filmes, nos interessamos em saber como cada técnica cinematográfica pôde contribuir com os processos subjetivos, em saber como a vida dessas pessoas foi objeto de reflexão e de disputas pelos discursos que eram apresentados. E aqui, mais uma vez, foi possível perceber a relação do mundo da arte com os mecanismos instituídos pelos modos competitivos e cooperativos de vida. As funções foram ocupadas de acordo com os perfis de cada discente, assim como aconteceram disputas e hierarquias entre essas funções. Em grande parte das práticas, a palavra final estava na direção, mas a disputa entre esta e as pessoas que escreviam os roteiros tensionavam os sentidos dos filmes. E assim como eram possíveis essas experiências estéticas, as experiências das atuações davam vazão a outras formas de experimentar a vida, de experimentar em um mesmo corpo outras sensações, emoções e jeitos de viver. Outras formas de olhar para si e experimentar um outro eu.

É isso. Os processos subjetivos, a *autoformação* e a *resistência* vão acontecendo enquanto são recomendadas maneiras de ser, modos certos e errados de se comportar na escola, durante as produções e nos filmes. Se as recomendações em torno das experiências com as cores são aquelas que levam para os mesmos lugares, se os defeitos das peles devem ser corrigidos e amenizados com as maquiagens, se os rostos masculinos e femininos

merecem as configurações comuns, os modos de expressão das alunas e dos alunos deslocam essas diretrizes e apresentam novas formas de lidar com elas, apresentam novas formas de lidar consigo mesmo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Arnaldo Leite; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Billie Eliot ou, na dança, o cisne. In: TEIXEIRA, I; LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.) **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ALVIM, D. Michel Foucault e o primado das resistências. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**,] v. 1, n. 20, p. 22-30, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55955>. Acesso em: 26 jan. 2021.

AQUINO, Kátia Aparecida da Silva; CAVALCANTE, Patrícia Smith. Análise da construção de conhecimento significativo utilizando a produção de curtas metragens no ensino de química orgânica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, nº 1, p. 117-131, 2017.

ASPE, Bernard. A revolução sensível. In: **Aisthe**. Rio de Janeiro, v. VII, n. 11, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Aisthe/article/view/2192>. Acesso em 09 de dez. De 2020.

AURÉLIO, Marco. **Meditações**. Montecristo Editora, 2019.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

BLANCO, Daniela Cunha. **Rancière, bordas da escrita**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 2018.

BOTLER, Alice Miriam Happ; SILVA, Viviane Alves de Lima. Desigualdades de oportunidades: “injustiças democráticas” em colégios de aplicação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.19, n.41, p.01-17, mai./ago., 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053/46, de 12/03/1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859 Acesso em 18 de fev. de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 19. de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 de fev. de 2021.

BRESOLIN, Keberson; VALEIRÃO, Kelin. Foucault e o kantismo para além de Kant: Aufklärung e governamentalidade. **Kínesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**. Marília, v. 7, n. 15, 2015.

CANDIOTTO, Cesar. Ética e política em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 33, n. 2, p. 157-175, 2010.

CARDOSO JR, Helio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFPE), BioQuimiCurta. **Captação e edição de som**. 2019a.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFPE), BioQuimiCurta. **Pensando em cenários, figurinos e objetos**. Recife, 2019b.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFPE), BioQuimiCurta. **Decupagem e Planos**. Recife, 2019c.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFPE), BioQuimiCurta. **Produção**. Recife, 2019d.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFPE), BioQuimiCurta. **Roteiro**. Recife, 2019e.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFPE). **Projeto Político-Pedagógico Institucional do Colégio de Aplicação da UFPE**, 2016. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/cap/images/aplicacao/pppi/pppicapufpe.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Crisálida, 2012.

EBOLI, Pedro Caetano. A política sem télos em Jacques Rancière e Michel Foucault. **Análogos – Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Filosofia da PUC-RIO**, v. 1, 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 5-11, jan./jun. 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e Pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139 – 152, jan. / jun. 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Arte, pensamento e criação de si em Foucault: breve ensaio. **Revista Currículos sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 945-955, set./dez. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A subjetividade como resistência às formas de sujeição: o cinema na educação. Entrevista concedida a Beatriz Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira. **Revista Científica de Artes**, Curitiba, v. 18, n. 1, jan./jun., 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a.

FOUCAULT, Michel. *Pour une morale de l'inconfort*. **Le Nouvel Observateur**, n° 754, p. 23-29 avril, p. 82-83, 1979b. Disponível em: <http://libertaire.free.fr/MFoucault315.html>. Acesso em 09 de out. de 2020.

FOUCAULT, Michel. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. **Gai Pied**, n° 25, abril, 1981. Disponível em: <http://libertaire.free.fr/MFoucault174.html>. Acesso em 03 de nov. de 2020.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung*. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n° 2, p. 35 – 63, abril/jun, 1990. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/textos.html>. Acesso em 20 de out. de 2020.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. *In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. A vida: a Experiência e a Ciência. *In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (Coleção Ditos e Escritos; II)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? *In: Arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento (Coleção Ditos e Escritos; II)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si (1982). *Verve*, nº 6, p. 321-360, 2004a. DOI: <https://doi.org/10.23925/verve.v0i6.5017>. Acesso em 07 de out. de 2020.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ética, sexualidade, política (Coleção Ditos e Escritos; V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. A tecnologia política dos indivíduos *In: Ética, sexualidade, política (Coleção Ditos e Escritos; V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? *In: Ética, sexualidade, política (Coleção Ditos e Escritos; V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. O Triunfo Social do Prazer Sexual: uma Conversação com Michel Foucault. *In: Ética, sexualidade, política (Coleção Ditos e Escritos; V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. *In: Ética, sexualidade, política (Coleção Ditos e Escritos; V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In: Ética, sexualidade, política (Coleção Ditos e Escritos; V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *In: Estratégia, poder-saber (Coleção Ditos e Escritos; IV)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Omnes et Singulatim*: uma crítica da razão política. *In: Estratégia, poder-saber (Coleção Ditos e Escritos; IV)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Poderes e Estratégias. *In: Estratégia, poder-saber (Coleção Ditos e Escritos; IV)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3ª.ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso dado no Collège de France (1982-1983). 3ª.ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si dos outros II: curso no Collège de France (1983/1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si; 1.ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 3 ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E? *In*: SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, Usp, 2004.

FREITAS, Alexandre Simão de. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, jul./dez. 2010.

FREITAS, Alexandre Simão de. O cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 121-138, Ago. 2014.

FREITAS, Alexandre Simão de. As Lições Ainda Insuspeitas de Michel Foucault acerca da Formação Humana. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 299-315, mar. 2015.

FRESQUET, Adriana (org). Cinema e Educação: A Lei 13006-14. **Reflexões, perspectivas e propostas**, 2015.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiência com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do Cinema Na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *In*: FRESQUET, Adriana (org). Cinema e Educação: A Lei 13006-14. **Reflexões, perspectivas e propostas**, 2015.

GADELHA, Sylvio. Empreendedorismo, concorrência e educação: faces da governamentalidade neoliberal e da biopolítica contemporânea. *In*: CHAGAS, Eduardo F. [et al] (Orgs.). **Subjetividade e Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

GAUDREAU, André; MARION, Philippe. **O fim do cinema?** Uma mídia em crise na era digital. Campinas: Papirus, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Os múltiplos sons da liberdade. *In*: TEIXEIRA, I; LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.) **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOTTI, Alessandra. **Opinião: O corte etário e o ano letivo de 2019**: que regra seguir? Todos Pela Educação, 29 de nov. de 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-corte-etario-e-o-ano-letivo-de-2019-que-regra-seguir/>>. Acesso em 07 de jul. de 2020.

GUIMARÃES, César; GUIMARÃES, Victor. Da política no documentário às políticas do documentário: notas para uma perspectiva de análise. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 22, p. 77-88, dez. 2011.

KAIUCA, Mírian Abduche. Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos Colégios de Aplicação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 1013-1044, out./dez. 2004.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? *In*: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

LEITE, César Donizetti Pereira; CHRISTOFOLETTI, Rafael. Pra que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros. *In*: FRESQUET, Adriana (org). Cinema e Educação: A Lei 13006-14. **Reflexões, perspectivas e propostas**, 2015.

LIMA, Raul Vinícius Araújo. **O programa Mais Educação**: uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279623>>.

LINHARES, Célia. Filhos ou órfãos do paraíso? *In*: TEIXEIRA, Inês; LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.) **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro, PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Diálogos e dissidências**: M. Foucault e J. Rancière. Curitiba: Appris, 2018.

MATOS, Yanet A. (2016). Filosofia e análise cinematográfica. **Discurso**, v. 46, n.º. 2, p. 201-216. 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2016.123676>.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1983.

MIGLIORIN, C. Igualdade dissensual: democracia e biopolítica no documentário contemporâneo. *In*: **Revista Cinética – Cultura e Pensamento**, 2008.

MIGLIORIN, Cezar. O que é um coletivo. *In*: BRASIL, André. (Org.). **Teia** – 2002/2012. Belo Horizonte: Teia, 2012.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. Ed. - Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.
- PAGNI, Pedro Angelo. Pensar a ética da amizade na escola: a emergência da poética na educação e uma atualização da estética da existência. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 23, nov. 2014 – abr. 2015.
- PAGNI, Pedro Angelo. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. UERJ, **Dossiê: Childhood & philosophy**, v. 12, núm. 24, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5120/512055734007/html/index.html>. Acesso em 12 de nov. de 2020.
- PENHA, João da. Períodos filosóficos. **Série Princípios**. São Paulo-SP: Editora Ática, 2000.
- PINHO, Luiz Celso. Por uma existência artística: ética e estética em Nietzsche e Foucault. **Griot Revista de Filosofia**, v. 8, n. 2, 2013.
- PLATÃO. Primeiro Alcibíades *In*: **Platão: diálogos**: Fedro – Cartas, O primeiro Alcibíades. Belém: Editora Universitária UFPA, 2007.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- RAMOS, Ana Lúcia [et al.] O cinema ocupa a escola do campo. *In*: MARTINS, Aracy Alves [et al.]. **Outras terras à vista: Cinema e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. Biopolítica ou política. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, [S.l.], v. 2, n. 15, out. 2010. ISSN 2358-6958. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010107>. Acesso em: 13 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.5965/1414573102152010107>
- RANCIÈRE, Jacques. Nossa ordem policial: o que pode ser dito, visto e feito. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, [S.l.], v. 2, n. 15, out. 2010. ISSN 2358-6958. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010107>>. Acesso em: 13 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.5965/1414573102152010107>

RANCIÈRE, Jacques. Política da Arte!. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, [S.l.], v. 2, n. 15, out., 2010. ISSN 2358-6958. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010107>>. Acesso em: 13 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.5965/1414573102152010107>

RANCIÈRE, Jacques. Trabalho sobre a imagem. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, [S.l.], v. 2, n. 15, out. 2010. ISSN 2358-6958. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010107>. Acesso em: 13 ago. 2020. doi: <https://doi.org/10.5965/1414573102152010107>

RANCIÈRE, Jaques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

RANCIÈRE, Jaques. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

RANCIÈRE, Jacques. **A fábula cinematográfica**. Campinas: Papyrus, 2013.

RANCIÈRE, Jaques. O que me interessa é tentar pensar em formas de travessia, ao largo e em diagonal, em relação ao trajeto normal dos saberes sociais. **Revista ao Largo**, n. 4, 2017. [Online] Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=29631@1>. Acesso em 30 de nov. De 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2018.

SANTOS, M. F. C. A ontologia do presente e as artes da existência em Foucault. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 3, n. esp, 12 jan. 2011.

SÊNECA. **Edificar-se para a morte: das cartas morais a Lucílio**. Petrópolis: Vozes, 2016.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da. **Os usos pedagógicos na noção de cuidado de si: um estudo sobre a recepção do pensamento tardio de Michel Foucault no campo educacional brasileiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE. Recife, 2012.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. O sujeito da educação: problematizações a partir da noção de cuidado de si. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISUL, Tubarão, número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, 2011.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições**. v. 26, n. 1, p.217-233, 2015.

SILVA, Viviane Alves Lima. **O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais**. 2016. Dissertação (mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Sandra Coelho de. **A ética de Michel Foucault: a verdade, o sujeito, a experiência.** Belém: Cejup, 2000.

WALTER, Janaína Cordeiro Freire. Um jogo de espelhos para Rancière. **Culturas Midiáticas**, v. 7, n. 14, jul./dez., 2014.

WEBER, José Fernandes. A teoria nietzscheana da tragédia. **Trans/Form/Ação**, v. 30, n. 1, p. 205-223, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732007000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de out. de 2020.

ZACCHI, André Piazero. As potências do cinema. **Boletim de Pesquisa NELIC.** Florianópolis, v. 15, n. 24, p. 113-128, 2015.

FILMOGRAFIA

BEE 99. Direção: Bruna Alves; Manuela Bastos. Recife: BioQuimiCurta, 2019. *Online* (16 min 59 s). Publicado pelo canal QUMICURTA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yn4iS7nt6r4>. Acesso em 02 de fev. de 2021.

BORA OCUPAR: um documentário sobre as ocupações de escolas em Recife. Direção e Produção: Soraia de Carvalho. Recife, 2018. *Online*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gDOMUQuGQdQ>. Acesso em 28 de julho de 2021.

CASA DE LAVA. Direção de Pedro Costa. *Online*. 1994 (106 min).

DA LAMA AO PARABENO. Direção: Amanda Barros Gomes. Recife: BioQuimiCurta, 2019. *Online* (16min 57gs). Publicado pelo canal QUMICURTA. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3fR6q_irm3M. Acesso em 02 de fev. de 2021.

DEMOCRACIA EM VERTIGEM. Direção: Petra Costa. *Online*. 2019 (121 min).

DI-GLAUBER. Direção: Glauber Rocha. *Online*. 1977 (17 min).

ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Rio Grande do Sul, 1989. *Online* (13min). Publicado pelo canal PORTALCURTAS Disponível em: https://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores. Acesso em 02 de fev. de 2021.

JUVENTUDE EM MARCHA. Direção: Pedro Costa. *Online*. 2006 (156 min).

OSSOS. Direção: Pedro Costa. *Online*. 1997 (98 min).

O HOMEM COM A CÂMERA. Direção: Dziga Vertov. *Online*. 1929 (68 min).

PLÁSTICO EM VERTIGEM. Direção: Beatriz Nascimento; Cleber Victor. Recife: BioQuimiCurta, 2019. *Online* (11min 21s). Publicado pelo canal QUMICURTA. Disponível

em: <https://www.youtube.com/watch?v=yrQNUXi100Y&t=548s>. Acesso em 02 de fev. de 2021.

THE MAFIA OF THRONES. Direção: Ariston Aragão. Recife: BioQuimiCurta, 2019. *Online* (17min). Publicado pelo canal QUMICURTA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QGbh1hI9juI>. Acesso em 02 de fev. de 2021.

TARTARUGAS QUÍMICAS. Direção: Maria Julia Alves. Recife: BioQuimiCurta, 2019. *Online* (14min 28s). Publicado pelo canal QUMICURTA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-oUK8KYnUb0>. Acesso em 02 de fev. de 2021.

UM CORPO QUE CAI. Direção: Alfred Hitchcock. *Online*. 1958 (129min).

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

DIMENSÃO IMAGÉTICA

- 1 – Qual é a sua relação com o cinema, como começou, qual o papel dele na tua vida?
- 2 – Você considera essa prática que desenvolveu aqui na escola como cinema, e por quê?
- 3 – Qual foi a sua função no filme? Como você chegou até ela?
- 4 – Qual era o seu objetivo em participar dessa produção? Você acha que o atingiu?
- 5 – Como você acha que seu filme pode afetar a vida das pessoas ao seu redor, e por quê?
- 6 – O que você acha do fato dos filmes estarem concorrendo entre melhores e piores?
- 7 – Pra você, qual o limite que pode existir entre o real e a ficção em um filme?
- 8 – Você sentiu que tinha autonomia para desenvolver sua criatividade dentro da produção?
- 9 – O seu filme estava baseado em alguma outra produção? Se sim, qual e por quê?

DIMENSÃO SUBJETIVA

- 10 – Você poderia falar sobre os critérios que utilizou para escolher de qual grupo faria parte?
- 11 – Como você analisa o seu trabalho desenvolvido no filme?
- 12 – Como você analisa o trabalho desenvolvido por seus colegas?
- 13 – Como você acha que o filme de vocês pode modificar o mundo ao seu redor?
- 14 – Como as técnicas do cinema te ajudaram a expressar quem você é?
- 15 – Você sentiu que algo ou alguém que te impossibilitou de se expressar livremente?
- 16 – Em que essa produção contribuiu na sua formação pessoal; ela te modificou em algo?
- 17 – Você acha que fazer cinema na escola te deu coragem para fazer algo que nunca fez?

DIMENSÃO ESCOLAR

- 18 – Pra você, qual pode ser papel do cinema na escola; em que ele pode ajudar?
- 19 – Como você analisa a estrutura que a escola ofereceu para produzir seu filme?
- 20 – Como você acha que fazer cinema na escola ajuda na formação dos alunos e das alunas?
- 21 – Como você vê a aceitação da produção de filmes dentro da sua escola?
- 22 – O que você acha que sua família pode falar do seu filme feito dentro da escola?

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar de uma entrevista referente à pesquisa de Doutorado de Raul Vinícius Araújo Lima, C.P.F. XXXX, E-MAIL, discente do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, e financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se fará através de entrevista, a ser registrada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados serão feitos apenas por ele e será utilizada preservando o anonimato.

Recife, _____

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO PARA MENORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) aluno(a), menor de idade, pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Autoformação e Resistência: a produção audiovisual escolar enquanto cuidado de si*. Os objetivos deste estudo consistem em investigar e analisar como a prática cinematográfica escolar: é usada como modo de expressão de estudantes; contribui na formação pessoal de cada estudante; é usada na construção das perspectivas sociais dos(as) estudantes. Seu(a) filho(a) participará de uma entrevista semiestruturada, e registrada em um gravador de áudio. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse a qualquer momento, poderá desistir da participação.

O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. A participação dele(a) contribuirá com o aprofundamento de questões teóricas e práticas acerca da utilização do cinema enquanto instrumento pedagógico e formativo. As respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, o(a) senhor(a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o *e-mail* do pesquisador, podendo tirar dúvidas a qualquer momento.

Eu _____, responsável por _____, menor de idade, declaro que entendi e concordo com sua participação na entrevista referente à pesquisa de Doutorado de Raul Vinícius Araújo Lima, C.P.F. XXXX, (EMAIL), discente do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, e financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

Recife, _____

Assinatura do responsável _____

Assinatura do pesquisador _____