


Cinema e educação básica: narrativas docentes¹

Cinema and education: teaching narratives

Cine y educación básica: narrativas docentes

Daniela da Silva ^[a] 

Porto Alegre, RS, Brasil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski ^[b] 

Chapecó, RS, Brasil

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Como citar: SILVA, D. da; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Cinema e educação básica: narrativas docentes. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 77, p. 913-928, abr./jun. 2023. DOI: doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.A007

Resumo

Este texto se ocupa de uma discussão, que parte dos enunciados de quatro docentes da Educação Básica, entrevistados durante a pesquisa de Mestrado em Educação de uma das autoras. Os questionamentos e implicações dali resultados, nos levam a pensar as relações entre o cinema e a docência, como espaço de produção de experiências de si e de subjetividades. Para tanto, olhamos para a obra de Michel Foucault, quando o autor reflete a ética como práticas de si mesmo e práticas de verdade, - evidenciando a liberdade do sujeito em detrimento dos processos de aprisionamento. Sem abandonar a herança da sua obra, sua Análise do Discurso, encontramos uma chave de leitura amparada nas relações entre sujeito e verdade, mediadas e construídas pelas práticas de si, sobretudo, tomadas a partir da noção do cuidado de si. Trazemos à superfície, assim, a problemática da verdade, da ética e da estética na educação, como espaço para pensar a narrativa de professores brasileiros, em um contexto no qual o currículo, o tempo em sala de aula e a vida docente não podem ser vistos

¹ Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

^[a] Doutoranda em Educação, e-mail: danidasilva@unochapeco.edu.br

^[b] Doutora em Educação, e-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

separadamente. Por fim, observamos as condições de possibilidade de tensionar o lugar reservado para o cinema no planejamento docente e na escola.

Palavras-chave: Cinema. Docência. Educação. Narrativas. Práticas de si.

Abstract

This text deals with a discussion, which starts from the statements of four teachers of the Basic Education, interviewed during the research of Master in Education of one of the authors. The questions and implications of these results, lead us to think about the relationship between cinema and teaching, as a space for the production of experiences of self and subjectivities. Therefore, we look at the work of Michel Foucault, when the author reflects ethics as practices of himself and practices of truth, - evidencing the freedom of the subject at the expense of imprisonment processes. Without abandoning the legacy of his work, his Discourse Analysis, we found a key to reading supported by the relations between subject and truth, mediated and constructed by the practices of the self, above all, taken from the notion of self-care. Thus, we bring to the surface the problems of truth, ethics and aesthetics in education, as a space to think about the narrative of Brazilian teachers, in a context in which the curriculum, the time in the classroom and the teaching life cannot be viewed separately. Finally, we observe the conditions of possibility of stressing the place reserved for cinema in teaching and school planning.

Keywords: Cinema. Education. Narrative. Self-Practices. Teaching.

Resumen

Este texto se ocupa de una discusión, que parte de los enunciados de cuatro docentes de Educación básica, entrevistados durante la investigación de la Maestría en Educación de una de las autoras. Los cuestionamientos y consecuencias de allí surgidos nos llevan a pensar las relaciones entre cine y docencia, como espacio de producción de experiencias de sí y de subjetividades. Por lo tanto, observamos en la obra de Michel Foucault, cuando el autor refleja la ética como prácticas de sí mismo y prácticas de verdad, - evidenciando a la libertad del sujeto en detrimento de los procesos de aprisionamiento. Sin abandonar la herencia de su obra, su Análisis del Discurso, encontramos una llave de lectura amparada en las relaciones entre sujeto y verdad, mediadas y construidas por las prácticas de sí, especialmente, tomadas a partir de la noción de cuidado de sí. Traemos para la superficie, así, la problemática de la verdad, de la ética y de la estética en la educación, como un espacio para pensar la narrativa de los profesores brasileños, en un contexto en el que el currículo, el tiempo en el aula y la vida docente no pueden ser vistos. por separado. Finalmente, observamos las condiciones de posibilidad de enfatizar el lugar reservado al cine en la enseñanza y la planificación escolar.

Palabras clave: Docencia. Cine. Educación. Prácticas de sí. Narrativa.

Introdução

Quando nos propomos a pensar o cinema e a educação, tratamos, também, de multiplicar campos de saber e de poder que, na sua historicidade, produzem modos de ser e estar no mundo, como nos ensina Foucault. Esta interlocução central figurou preciosa para justificar a elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação, realizada entre 2016 e 2018, e que contou com quatro professores do Ensino Fundamental de uma Escola de Educação Básica Estadual. Vinculada ao campo da comunicação e da educação, esta investigação se resguardou tanto por uma inerente relação dos pesquisadores com o cinema quanto por sua relevância aos campos de estudo. Suas implicações, questionamentos e reflexões formam as bases para o desenvolvimento deste texto.

A participação ativa de uma escola, em projetos de extensão realizados pela universidade, nos levou até os professores, que se juntaram ao estudo. Após algumas visitas às reuniões docentes, com entrevistas prévias, tivemos o aceite por aqueles que se identificavam e poderiam contribuir com o objetivo da pesquisa: Analisar de que modo a temática da diversidade, como princípio formativo, prevista na Proposta Curricular de Santa Catarina, era abordada em experiências com o cinema nas aulas da Educação Básica da rede estadual. Desse modo, a escolha da rede estadual também ocorreu pelas discussões despontarem da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Chegamos, com isso, a quatro professores, com formações e idades distintas, que foram entrevistados individualmente, de acordo com disponibilidade e local de preferência. O cinema emergiu nas práticas de Elena, Gabriel, Frances e Lorelai¹, em lugares muito distintos: na sala de casa, nos momentos de descanso com a família, na sala do cinema de calçada de Sinop, nos passeios da juventude, na sala de aula do ensino superior, no dia a dia de uma professora em formação e na sala de cinema improvisada do pai, revisitada pelas memórias de infância. Cabe destacar, assim, que a coleta das materialidades empíricas foi realizada por meio de entrevistas narrativas, tendo em vista a possibilidade desta metodologia de “[...] reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (ANDRADE, 2014, p. 177).

Dessa maneira, nos afastamos da noção de enunciados como “[...] um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais” (ANDRADE, 2014, p. 179). Nos valemos das definições sugeridas por Andrade (2014, p. 178), para quem as histórias, as memórias, os discursos que emergem nas entrevistas, não supõem a produção de dados prontos e fechados “[...] mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural”.

Estas narrativas dos professores foram transcritas e organizadas em três “agrupamentos temáticos” (ANDRADE, 2014), construídos a partir dos enunciados, e constituídos para auxiliar no processo de Análise do Discurso, com referenciais foucaultianos; uma metodologia de análise, mas não somente, na medida em que o autor é inspiração que perpassa o trabalho como um todo. De um olhar atento para esses agrupamentos temáticos, tomamos um deles como fio condutor desta discussão, o tópico voltado a pensar os efeitos da entrada do cinema na escola nos processos de subjetivação dos docentes. Este ponto surgiu do relato das seguintes provocações feitas aos docentes: Quais os objetivos para o uso do filme nas suas aulas? Como os filmes adotados nas aulas, por você ministradas, foram selecionados? Como é a dinâmica das aulas nas quais o filme é adotado?

Tendo em vista as intersecções vindas dessa produção, neste artigo, nos interessa sobremaneira abordar os códigos de comportamento (discurso pedagógico sobre o cinema) e as formas de subjetivação (práticas de si dos docentes) contidos nas práticas discursivas e não-discursivas, sem traçar uma linha histórica para tais, mas, sim, articulando-as às estratégias de poder, de saber e da ética, pela perspectiva de Análise do Discurso Foucaultiana.

¹ Os nomes empregados são inspirados em personagens de obras cinematográficas evidenciadas no texto, no decorrer dos encontros com os docentes.

Desse modo, uma vez que pensamos o campo pedagógico como mecanismo de produção de experiências de si e a relação de docentes com o cinema como práticas de si, quais subjetividades são forjadas nesse eterno retorno a si mesmo? Propomos, assim, uma chave de leitura amparada nas relações entre sujeito e verdade, mediadas e construídas pelas práticas de si, sobretudo, tomadas a partir do cuidado de si.

Na medida em que abandonamos as linearidades fundamentais, multiplicamos os enunciados e os vemos em relação a uma série de possibilidades, assim como de lacunas e limitações dos campos em disputa. Para tanto, chamamos ao diálogo Nadja Hermann, que se preocupa em pensar o lugar da estética em uma educação formal, constituída no projeto da modernidade, bem como as autoras Marcello e Fischer, pensando o cinema como possibilidade ética de sensibilização e alteridade na educação. Ao observar as narrativas dos docentes em diálogo com o pensamento Foucaultiano, examinamos os processos de subjetivação docente, na esteira das práticas de si, ao olhar para o espaço e o tempo atribuídos às linguagens sensíveis na transformação dos sujeitos. Na companhia de Foucault, a vontade de verdade e as relações éticas do sujeito consigo mesmo desdobram-se no cuidado de si, como chave de leitura.

Com relação aos cuidados éticos, a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, sob o CAAE 69524117.3.0000.0116. Também foram adotados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das Instituições Envolvidas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Participantes das Entrevistas e o Termo de Consentimento para Uso de Voz.

Do lugar em que olhamos as histórias narradas

Aprendemos com Foucault que o discurso possui uma rede conceitual que lhe é própria, e se manifesta para o pesquisador no decorrer da sua análise enunciativa, pois a formação dos conceitos não emerge na consciência dos indivíduos, mas sobretudo elas estão “[...] no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo” (FOUCAULT, 2008, p. 69). Nestes campos, não há espaço para um debate binário, que julga o discurso positivo ou negativo, outrossim o estabelece em relações de poder e de saber mutuamente implicadas “[...] ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2001, p. 197). Tecido discursivamente, o social é constituído pela linguagem e está imerso em relações de poder e de saber (FISCHER, 2012).

A exemplo da nossa pesquisa, não nos interessou comparar as práticas descritas, questionar os títulos dos filmes utilizados, determinar o sentido oculto nos atos de fala, mas permanecer na dimensão do discurso, onde os enunciados são acontecimentos. “[...] Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55), por isso quando interrogamos as condições de existência dos discursos, buscamos “[...] analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto” (SALES, 2014, p. 125). Em termos de século XXI, podemos trazer como exemplo a produção dos discursos de ódio no ambiente virtual e os movimentos antivacina em plena pandemia do Covid-19, para então nos questionar: como se constrói e se torna aceitável este tipo de enunciação frente a dignidade humana?

Segundo Veiga-Neto (1996, p. 179), para o genealogista interessa saber “[...] a que vontade de verdade - e, por ascendência, de saber e de poder - atende esse ou aquele enunciado”. Logo, as formações discursivas não se restringem às palavras e frases como uma mera referência às coisas do mundo, à simples expressão de algo ou interpretação das coisas. A genealogia, para Foucault (1979), permite analisar os enunciados como algo historicamente construído, não como algo dado desde sempre. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 118) se trata de buscar “[...] descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados”.

Dessa maneira, olhar para as materialidades empíricas formadas no interior dessa Escola de Educação Básica Estadual, diz respeito a conceber os enunciados dos professores em sua complexidade e descontinuidade, sem uma busca pela verdade ali escondida. Seus enunciados, captados por entrevistas e documentados em escrita, formam, segundo Foucault (2012, p. 143), um conjunto de “condições de existência” do discurso. Dito de passagem, esta condição de existência das palavras não faz delas inocentes ou neutras, pois estamos diante de uma complexa e instável produção de sentido, “[...] em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Dito isso, no encontro com a educação formal, a linguagem audiovisual, com seus contornos tipicamente contemporâneos, trava um exercício de resistência com a escola, ao atravessar seu tempo, espaço e formação, tríade esta construída e pautada pelas regras da modernidade. No interior desses discursos, responsáveis pela produção de subjetividades, estão dispostos os sujeitos, com experiências de docência e de cinema, que nos permitem pensar o cinema como práticas do cuidado de si. O sujeito, assim, se constitui em uma intrincada trama discursiva de saber, de poder e da ética. Pensando, por este caminho, buscamos situar as condições de existência de um determinado conjunto de enunciados.

A pluralização da vida e uma estética da existência

A extensa obra de Michel Foucault nos permite organizar noções e chaves de leitura singulares. Tangenciando às pesquisas educacionais, o seu pensamento tem contribuído nas últimas décadas para sacudir bases que parecem, mais ou menos, estabelecidas. Nesse sentido, quando buscamos seus métodos e teorias, estamos envolvidos na possibilidade de ver mais - talvez menos -, nos discursos e nos enunciados, que são julgados comuns, habituais. Estudiosos da ontologia Foucaultiana observam rupturas entre suas obras e apontam - com todos os riscos que a tentativa de delimitar o autor supõe -, seu pensamento em três fases: a primeira fase seria epistemológica, voltada ao solo dos saberes, a segunda, chamada política, voltada a mostrar a relação entre saberes e poderes e a terceira, volta-se para a Ética quando o autor propõe “[...] que cada um faça de sua vida uma obra de arte” (GALLO, 2004, p. 81).

Dada esta dimensão, que nos auxilia a observar a panorâmica do pensamento Foucaultiano, ressalvadas as possibilidades que este exercício tem de induzir a equívocos, Gallo respalda-se em Miguel Morey (1991), que define as obras em três eixos: ser-saber, ser-poder, ser-consigo, assim como, em Alfredo Veiga-Neto (2003), que, apesar de operar com os critérios de Morey, fala em domínios do pensamento foucaultiano, “[...] para não dar uma conotação de espacialidade e fuga do domínio temporal-histórico, tão presente em sua obra” (GALLO, 2004, p. 81). Neste texto, nos organizamos por uma chave de leitura encontrada no chamado terceiro domínio foucaultiano, o ser-consigo. Todavia, salvaguardamos a noção do sujeito como “um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (VEIGA-NETO, 1996, p. 183), logo, “[...] não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si” (VEIGA-NETO, 1996, p. 183).

Vemos derivar da vontade de poder, uma vontade de verdade, “[...] mas essa não deve ser entendida no sentido clássico de “amor à verdade” (VEIGA-NETO, 1996, p. 178), mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão” (VEIGA-NETO, 1996, p. 178). Quando um enunciado exclui, por exemplo, os filmes que ensinam algo e os que não, “[...] é porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender uma determinada vontade de verdade que, por sua vez, é a vontade final de um processo que tem, na base, uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 1996, p. 179). Desse modo, olhamos para o entorno do que estabelece a verdade de um tempo, ao invés de atravessar por dentro do discurso.

Nesta fase, também, as investigações de Foucault se deslocam dos jogos de verdade, outrora voltados às práticas coercitivas, para as práticas ascéticas. As referências trazidas pelo autor, acerca da ascese, dizem respeito ao “[...] exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2010, p. 265). O autor segue com uma leitura crítica e política dos dispositivos de poder, mas “concentra-se nas questões éticas e estéticas da produção de si mesmo” (FISCHER, 2009, p. 93-94).

Estas indagações éticas, por sua vez, podem tratar do modo como o indivíduo constitui a si mesmo, em um jogo que suspende de um lado as regras morais de um determinado campo de saber e de outro suas próprias ações como sujeito de uma moral. Deslocada, assim, da sua noção clássica vista e estudada como os juízos morais da conduta humana, os jogos de verdade, na dimensão do plano ético, correspondem “[...] às relações entre o falso e o verdadeiro, relações essas que são construídas e que balizam o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. As balizas indicam aquilo que pode e que deve ser pensado, ou seja, um regime de verdade em que se dão esses jogos” (VEIGA-NETO, 1996, p. 183). Nessa direção, “[...] então, o que se coloca não é fazer uma história sobre uma prática em si, mas estudar as práticas discursivas ou não - para, olhando-as de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos” (VEIGA-NETO, 1996, p. 183).

Ao situar o espaço da ética na obra do autor, vemos no filósofo um compromisso em refletir a formação do sujeito da educação, tendo como horizonte o espaço reservado em seus ditos e escritos finais, para a noção do cuidado de si. Segundo Silva e Freitas (2015), nas últimas duas décadas foi possível observar a tomada de uma fase nova para a analítica do seu pensamento na educação, especialmente, após a publicação de entrevistas, revistas e livros inéditos, nos quais o autor sugere um profícuo interesse em se aprofundar nos preceitos éticos da formação humana. No desenvolvimento das leituras e produções acerca da noção do cuidado de si, o filósofo detalha seus diversos significados no curso da história. Todavia, Foucault parte dos escritos em Alcibiades, de Platão. Tendo os textos gregos e romanos em vista, ele analisa nas tecnologias do eu:

[...] a relação entre o cuidado de si e a preocupação com a vida política; o cuidado de si e a ideia da educação; a relação entre o cuidado de si e o conhecimento de si; o exame da consciência e a escuta de si mesmo; a carta aos amigos e o que elas revelam de si; e a ascese (askêsis) (HERMANN, 2005, p. 61).

Ao se ocupar dos problemas éticos da antiguidade, mediante a experiência erótica, Foucault acentua que “[...] a constituição do sujeito temperante para os gregos em relação aos prazeres abre uma estética da existência e uma estilização de atitudes, pois se trata de unir temperança e beleza” (HERMANN, 2005, p. 61). Num passado remoto, como terreno para descobrir “[...] como o sujeito de si mesmo constituiu sua experiência de sexualidade como desejo [...]” (HERMANN, 2005, p. 60), o autor desenvolve, nos últimos dois volumes da História da Sexualidade, “[...] uma reconstrução da moral greco-romano” (HERMANN, 2005, p. 60). Foucault constata, assim, que a “[...] substância ética é móvel, portanto, não depende de um fundamento racional, como aparece nas éticas modernas, e que o sujeito ético resulta da criação e liberdade de pensar sua vida como uma obra, um cuidado de si e uma ascese” (HERMANN, 2005, p. 60).

Nesse sentido, a ética é vista em relação às práticas tomadas por cada um, como um “[...] problema de escolha pessoal, de estética da existência [...]” (FOUCAULT, 1984b, p. 48), ao invés “[...] de um conceito de natureza humana” (FOUCAULT, 1984b, p. 48). Por sua vez, “[...] a construção estilizada do sujeito ético não se dá através de regras morais categóricas, mas de acordo com uma arte de viver que parte da escolha de práticas e fórmulas ideais já conhecidas socialmente” (HERMANN, 2005, p. 60-61). Segundo Hermann, estudiosa do pensamento tardio do autor na educação: “A decisão mais importante é aquela que os indivíduos tomam em relação a si mesmos e aos outros, a estetização da ética, enquanto um processo de criação e construção de técnicas singulares, em que o sujeito gestione sua própria liberdade” (HERMANN, 2005, p. 61-60). Sendo assim, um trabalho ético “[...] que se efetua sobre si

mesmo, não somente para tomar seu próprio comportamento conforme uma regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta” (FOUCAULT, 1984c, p. 27-26).

O tema dos modos de subjetivação é evidenciado, assim, em relação às formas de sujeição, que, segundo Fischer (2009, p. 93-94), “[...] na leitura de Foucault, apontavam para práticas de si mesmo e práticas da verdade nas quais estariam mais evidentes formas de liberdade do sujeito do que exatamente processos de aprisionamento”. Vemos o político ser “impregnado por indagações éticas e, nesse caminho, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo para além de assujeitamentos, na direção de uma estética da existência” (FISCHER, 2009, p. 93-94). Ao apresentar, em sua obra, um caminho “[...] em direção a uma estetização da ética, traz uma crítica aos ideais de autonomia e aperfeiçoamento moral, presentes na base metafísica do pensamento pedagógico moderno [...]” (HERMANN, 2005, p. 63).

Como é possível observar, nossas escolhas teóricas se estreitam por caminhos de pesquisa em que as práticas pedagógicas de si com o cinema são um domínio privilegiado de análise. Por consequência disto, a docência é vista como mecanismo de produção de experiências de si. Observamos, assim, em nosso encontro com as narrativas dos docentes, a pedagogia e a escola como um ambiente de disputa política, social e cultural. Distante de ser um lugar neutro, de mera mediação e instrumento para o meio ou fim de algo, mas como um espaço que produz experiências.

O cinema como prática de si na educação

Em uma quinta-feira, há poucos dias da véspera do Natal de 2017, o guarda escolar, acostumado com a nossa presença, assente positivo e destrava o portão eletrônico de ferro. Pelo pátio da escola estadual, por onde passam também os estudantes, seguimos prédio adentro até chegar ao vasto corredor do segundo andar, onde fica localizada a sala de Geografia. No ambiente decorado com mapas, globos e cartazes, Gabriel² fecha o diário de classe, enquanto nos aguarda. No decorrer da nossa entrevista, descobrimos a intrínseca relação do professor de Geografia com as imagens em movimento. Na juventude, Gabriel vivia na cidade de Sinop, onde, nas suas folgas, percorria em busca de entretenimento os cinemas de calçada da cidade mato-grossense. O professor relembra os primeiros filmes de Arnold Schwarzenegger e a presença alternada a cada sessão em andamento. Quando instigamos Gabriel a respeito de sua relação com o cinema, ele instantaneamente percorre as lembranças da juventude passadas no Centro-Oeste do Brasil:

Então, eu sempre frequentei o cinema. [...] Fui em cinemas nos anos 1980. Cinema grande! Fui no (sic) cinema em Goiânia. Quando eu morei no Mato Grosso, a primeira coisa que eu fazia no sábado, no dia de folga, era procurar um cinema. Em Sinop, tinha o Cine Nacional, lá nos anos 1980. Acho que o governo tinha essas salas enormes de cinema. Passava uma sessão no cinema e eu estava lá para assistir. E depois... filmes nacionais. Eu sempre gostei de filmes brasileiros. Sempre gostei (Gabriel).

Nesse período, o cinema passou a alimentar uma curiosidade que extrapolou o papel de espectador, para o interesse nos processos de produção da cinematografia. O desejo de conhecer melhor os equipamentos, as grandes filmadoras, o fizeram adquirir, quando se tornou professor, um retroprojeto, para levar aos seus alunos o cinema - antes das escolas oferecerem tais ferramentas: “Eu já tinha um retroprojeto próprio, como eu trabalho na EJA [Educação de Jovens e Adultos], quando eu estava fora, eu levava meu equipamento, então eu já usava. Aqui também, [agora] tenho meu projetor, [mas] quando eu não tinha sala ambiente, era comum eu levar para a sala o meu projetor” (Gabriel). Em uma leitura ética-estética da produção do sujeito da educação, na medida em que, limites e contingências se estabelecem e são impostos ao professor, ele pode encontrar no exercício de criar a si um espaço de “defesa irrestrita da liberdade e da auto-imaginação” (HERMANN, 2005, p. 63).

² Inspirado em Gabriel Buchmann do longa-metragem “Gabriel e a montanha”, dirigido por Fellipe Barbosa (2017).

No detalhe de um gesto, como prática pedagógica, é reiterada não só uma relação consigo, mas, especialmente, uma relação com o outro, passível de experiência. Nesta visão ética, há um modo de pensar a transformação do ser, de seus modos de se conduzir, as correspondências possíveis entre o exercício de retorno a si mesmo de Gabriel, narrado em seu ato rotineiro de preencher os dias com visitas às salas de cinema de Sinop, e a atitude de compartilhar este cuidado de si com o outro, ao seguir de uma escola para outra com um retroprojeter próprio, em busca de constituir, mesmo que provisoriamente, um público de espectadores inusitados. Marcello e Fischer escreveram, em 2014, sobre o cuidado de si, a verdade e a educação. Para elas, este espaço de debate ético aparece envolto por questões estéticas, como artes de pensamento e de alteridade, que podem nos ensinar outros modos de se fazer educação “[...] de investigar e, sobretudo, de produzir a nós mesmos, aceitando o fato de que há escolhas ético-políticas a fazer todos os dias” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 172). É uma atitude de afetar a si mesmo, que compreende o conhecimento e a subjetividade relacionadas a questões de saber e de poder, mas sem ser a eles subordinada (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 173).

Em frente a sala de Geografia, onde conhecemos os cinemas de calçada e as salas de aula de Gabriel, logo após a parede pintada em cores vibrantes sobreposta com a frase “Arte é vida”, fica situada a sala de Sociologia. É lá que Elena³ nos recebe. No cenário corriqueiro das suas aulas, a trilha da entrevista foi o murmurinho comum de um ambiente escolar e o sinal que tocava a cada 40 minutos. O desejo de cursar Licenciatura em Ciências Sociais surgiu em Elena desde muito jovem, provocada por um senso de justiça e pela aspiração em dar aula. Ao compartilhar os modos como escolhia os filmes exibidos em sala de aula, ela conta que a todo momento é professora, não apenas quando está na escola. Por isso, tudo o que consome e considera significativo acaba sendo levado para os alunos.

Essa semana [por exemplo] eu fugi bastante do meu repertório. Fui bastante para essa coisa de humor, até pelos problemas que eu estou passando. Enfim, que aí você tenta dar uma descontraída em tudo isso. Mas, normalmente, eu assisto filmes que façam reflexões. [...] Aí você para e pensa: será que os meus alunos estão assistindo, será que eles vão refletir sobre aquilo?! Assim, eu não me desligo. Eu não sou ‘Profe’ só aqui em sala de aula. Entende?! (Elena)

Nesta descrição ordinária da vida cotidiana de Elena, assim como nas memórias da juventude de Gabriel, lembramos de Michel Foucault, quando o autor se ocupa dos textos clássicos, para expor relatos de técnicas de si, e se depara com práticas do cuidado consigo mesmo. Estas, ligadas à necessidade do homem de encontrar “[...] discursos verdadeiros para dirigir-lhe a vida - as palavras certas para enfrentar o real, para saber seu lugar na ordem das coisas, sua dependência ou independência em relação aos acontecimentos” (FISCHER, 1996, p. 82). Elena, quando fala do cinema, constrói uma ponte entre sua vida e as histórias contidas nos filmes, a ponto de entregar aos seus personagens a árdua tarefa de curar os males do dia a dia. Depois, quando diante da tela, se vê em relação aos seus estudantes, idealiza uma prática em sala de aula com aqueles filmes.

Ao voltarmos um pouco, na década de 1990, quando as políticas de incentivo à cinematografia na educação davam os primeiros passos, com a chegada dos *Video Home System* distribuídos pelo governo nas escolas, Gabriel já sentia, também, a necessidade de construir pontes para o cinema aparecer com alguma frequência em suas aulas. “Antes mesmo dessa ascensão meteórica, desses equipamentos de uns anos pra cá, os dispositivos como os USBs, populares pendrives e outros, mas até mesmo antes do próprio DVD, eu já fazia recortes com as antigas fitas” (Gabriel). A correspondência dos professores aponta para uma relação com os filmes, capazes de construir e mediar certo modo de ser professor, na medida em que as experiências vividas pelos docentes perpassam o ambiente particular e invadem as salas de aula.

³ Inspirada em Elena Andrade do documentário “Elena”, dirigido por Petra Costa (2012).

Vejamos, assim, como práticas pedagógicas capazes de determinar relações da pessoa consigo mesma, nas quais “[...] a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da ‘objetivação’, mas também fundamentalmente do ponto de vista da ‘subjetivação’” (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 54-55). As autoras Marcello e Fischer (2014, p. 54-55) aprofundam esta questão, em direção a uma mudança da posição dos sujeitos como “objetos silenciosos” para “sujeitos falantes”: “[...] não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes”. Desse modo, esta disposição não diz respeito a uma verdade de si imposta, mas em relação àquela verdade de si produzida ativamente por eles mesmos (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 54-55).

Lembramos com Sandra Almansa, fundamentada por Foucault, que a subjetividade não é algo dado ou fixado desde sempre, mas sim “[...] se modula e produz em diferentes processos de subjetivação, com os quais cada um individual e coletivamente se subjetiva; e, ao relacionar-se consigo, pode criar para si um ethos, uma maneira de ser, uma maneira de se conduzir” (ALMANSA, 2013, p. 71). O surgimento da internet e sua proliferação, nos últimos anos, entre as diferentes faixas etárias, tem organizado um novo modo de acesso e consumo aos conteúdos, entre eles do próprio cinema. Todavia, ao passo que a internet democratiza os conteúdos, ela escancara a face da desigualdade no Brasil. Assim, não podemos achar que ter acesso à internet e aos equipamentos (computadores, smartphones, tablets) é a realidade de todos. A exemplo do contexto de trabalho recorrente na EJA, em escola de periferia, a preocupação do professor é, muitas vezes, oferecer o acesso ao cinema para seus estudantes:

Você pega na escola pública, a minoria que vai por conta ao cinema é filho de uma classe média. Vamos dizer assim, que é onde a família tem um, digamos, um consumo de alguns produtos. Por exemplo, que assina um jornal, uma revista, que são os pais que conversam muito com os filhos. Aí, os filhos vão no cinema com o pai, com a mãe, assim, no shopping, às vezes. Porque é difícil. É uma situação complicada (Gabriel)

O filósofo Didi-Huberman (2014) fala da maneira como a fotografia e o cinema exercem inúmeras representações, certas vezes, sendo capazes de tornar visíveis os modos de existência de um povo, assim como, de revelar imagens provisórias, que desvanecem no instante em que são submetidas ao conhecimento, não sem, antes, comprometer o imaginário, a memória e os desejos, dos povos que as olham e dos que são vistos. São efeitos de sentido expressos pelo ir e vir das imagens, pela conexão com a narrativa, quando a existência de um personagem, concedido pela história do cinema, se torna a presença dos estudantes e dos docentes. Até mesmo o que estas imagens, que habitam o imaginário da turma, tem a dizer sobre o silêncio dos estudantes.

Durante a entrevista com Elena, quando pedimos para ela relatar o porquê de os filmes aparecerem no programa das suas aulas, ela compartilha um sentimento de latência em relação às experiências com as linguagens mais sensíveis, pelos seus estudantes. Tendo em vista a disciplina por ela ministrada, inúmeras problematizações acontecem no decorrer do ano letivo, relacionadas ao social, cultural e político, pautadas, muitas vezes, pela possibilidade de falar acerca da identidade e da diferença: “Tem que usar formas para sensibilizar o aluno, para ele perceber essas coisas. Porque os alunos hoje, os adolescentes, eles (sic) estão muito preocupados com o mundinho deles, a vidinha deles, às vezes, nem acabam fazendo essa reflexão do que está atingindo eles” (Elena). A docente traz a possibilidade do cinema como sensibilizador do cotidiano, em alguns momentos. Primeiro, quando o sujeito, espectador e docente, espelha seu humor nas histórias visitadas. Depois, ao projetar uma prática e se ver em relação aos seus estudantes.

Há uma espécie de reconhecimento, herança de uma convivência com os estudantes em sala de aula que não é efêmera. Mas contínua, incessante e presente, que faz Elena expor um desejo de ver o sensível com mais frequência nas cenas escolares. De início, podemos pensar em conjunto, com ela, a potência do cinema como uma linguagem sensível na educação. De modo vertical, encontramos, na filosofia de Foucault (2010), a estética como uma arte de viver e atuar nos espaços públicos, como cidadãos que cuidam de si e dos outros. Este cuidado, como uma prática de si, é o meio pelos quais o sujeito é capaz de se constituir, construir um *ethos*, uma maneira de conduzir sua

existência diante de si e do mundo, “[...] exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2010, p. 265).

Ver as linguagens sensíveis como práticas de si, na educação, nos leva a pensar em direção a uma estética da existência, na qual o cuidado de si e a criação de um estilo de vida são capazes de dissolver “[...] os determinismos e abrem um espaço de possibilidade adequado às novas exigências da pluralidade, pois podemos constituirmo-nos como sujeitos em função da multiplicidade de experiências” (HERMANN, 2005, p. 63). Foucault escreveu sobre o desejo de que “[...] assim como a pintura, a música e o teatro, as teorias e os saberes históricos ultrapassassem as formas tradicionais e impregnassem em profundidade a vida cotidiana [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 67-68), tornando-se parte dos modos de viver, sentir prazer e enfrentar lutas. Este distanciamento entre as formas tradicionais e as linguagens estéticas são evidenciados ao longo do pensamento filosófico e educacional, como um panorama que nos ajuda na leitura das, muitas vezes, atribuições instrumentais dadas às artes nas escolas.

Segundo Nadja Hermann (2005), lutar pela emancipação dos sentidos e liberá-los tem sido uma tentativa estética desde seu estabelecimento como disciplina filosófica. A autora, embasada por Dieter Lenzen, explica que, através da ampliação desta ideia, ocorreu “[...] uma mudança cultural radical, com o corpo e os sentidos tornando-se tão importantes quanto o intelecto e a razão” (HERMANN, 2005, p. 14). Neste sentido, a centralidade do debate apontado por Hermann reside na possibilidade de pensar o ético e o estético nas suas proximidades e não mais nas oposições, como entendido por muito tempo no pensamento filosófico - e no discurso educacional; herança de Foucault e Nietzsche para o pensamento pedagógico e filosófico.

Desse modo, a estética da existência a partir da descentralização, historização e singularização do sujeito, se situa em um “[...] espaço pós-metafísico, onde os contextos práticos cotidianos ocupam o lugar antes reservado à teoria e suas deduções normativas” (HERMANN, 2005, p. 59). Em detrimento de uma “[...] recusa da filosofia moderna da subjetividade em que o sujeito constituiria a moral e o conhecimento, através da consciência e de seus conteúdos representacionais [...]” (HERMANN, 2005, p. 60). Estamos diante de jogos de verdade, na relação de si para si e na constituição do si mesmo do sujeito, que nos levam a uma multiplicidade de modos de ser.

A partir da idéia de que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte. [...] [N]ós não deveríamos relacionar a atividade criativa da pessoa ao tipo de relação que ela tem consigo mesma, porém deveríamos ligar o tipo de relação que se tem consigo mesmo a uma atividade criativa (FOUCAULT, 1984b, p. 50-51).

Longe da escola, se esgueirando pelo corrimão, enquanto subia os mais de vinte degraus, até o local de nossa entrevista, há tempos Lorelai⁴ sentia uma lesão no joelho, que surgiu, mais ou menos, quando sua carreira no magistério chegava a uma década. Na época em que fez parte da nossa pesquisa, ela acabara de ultrapassar os 30 anos na Educação Básica. Nesta conversa, Lorelai contou da vontade de exibir “Superman: O retorno”, nas aulas de História que ministrava, sobretudo na companhia dos colegas de outras áreas. O tempo, o espaço e a formação, muitas vezes, apareciam como uma tríade contra ela, a professora que observou os primeiros VHS chegarem no ensino público, filmes entregues e tomados abrupta e imprudentemente; “práticas de passar filme, por passar”, confessa Lorelai.

Os enunciados de Lorelai tratam de cenários opostos e mutuamente implicados: o cinema como possibilidade em sua sala de aula, e a histórica relação entre cinema e educação sem um projeto específico para as linguagens estéticas na Educação Básica formal. A professora fala dos recursos audiovisuais, cada vez mais, como uma realidade na educação, com o surgimento de novos formatos disponibilizados para os professores, mas sem que haja um planejamento significativo, que envolve a estrutura da escola e, especialmente, a formação dos professores para

⁴ Inspirada em Lorelai Gilmore do seriado “Gilmore Girls”, escrito por Amy Sherman-Palladino (2003-2017).

trabalhar com a linguagem audiovisual. “Pelo menos eu, ao longo da vida, tive que aprender sozinha a fazer isso, não houve cursos que dessem essa formação” (Lorelai). Por outro lado, se diz acompanhada pelas primeiras heranças cinematográficas, as memórias de infância “os bancos feitos de palha e o feno no chão da sala de cinema improvisada do pai”. Relembra, por instantes, a professora, que presenciou a chegada do cinema na educação, com todos os seus contornos políticos, econômicos e sociais.

Os episódios que marcam a entrada do cinema na educação formal começaram a aparecer quando a linguagem audiovisual foi requerida por educadores e pelos centros educacionais brasileiros, assim como, por seus produtores e cineastas. Houve uma espécie de encantamento com as possibilidades de apropriação da cinematografia por intelectuais e educadores interessados, especialmente, com as possibilidades que a linguagem oferecia para a tarefa de instrução pública e da educação do povo brasileiro. Em um caminho construído por ganhos, perdas e pontos em comum, o projeto ficou nas mãos das mais altas autoridades educacionais do Brasil, responsáveis também pelas negociações entre o governo e os interesses do mercado cinematográfico (DUARTE; ALEGRIA, 2008). Segundo Duarte e Alegria (2008, p. 69), este propósito, de fazer uso do cinema na educação escolar das massas analfabetas, foi “[...] compartilhado, desde o início, por educadores, produtores de cinema e gestores públicos e que esse consenso pode ter ajudado a configurar o que estamos definindo como ‘uso instrumental’ de filmes em projetos educacionais”.

Entre as linguagens sensíveis, o cinema é situado como a mais democrática, tendo em vista os objetivos apontados por Duarte e Alegria (2008), para colocar a cabo o projeto de “educação” das massas. Os autores enfatizam, ainda, o papel deste projeto nas práticas de instrumentalização do cinema na educação, uma discussão presente também nas reflexões de Lorelai, quando a professora observa a falta de formação dos professores com a linguagem, desde a sua entrada de maneira abrupta na educação, até os dias atuais, e enfatiza como isso levou ao utilitarismo do cinema como uma ferramenta de suporte didático.

Eu volto àquela questão: como vai entrar na escola? Tem que ter uma formação. Não é para usar o filme em si. Eu acho que interpretar um filme, até os livros trazem: como usar um filme, como usar documentário, como interpretar uma tela, imagens históricas, coisa e tal. Agora, o problema não é fazer aquelas questões ou aquela organização perante o filme. A questão de fundo é: a escola que eu quero, o mundo que eu quero, esse filme me ajuda a entender? Essa situação presente no filme me ajuda a entender? (Lorelai).

As perguntas de Lorelai ecoam, se multiplicam e transcendem a academia, até encontrar as salas de aula da E.E.B. Ali, lugar de tempo, espaço e formação singular, exige certa disciplina e organização. O cinema, assim, atravessa a escola já como gesto transgressor, na medida em que suas características seguem as regras de outro universo, desobediente, insubordinado, estético. Marcello e Fischer (2011) chamam a atenção para um olhar mais atento e cuidadoso para os filmes, como espaço notável e vigoroso de produção do outro e de nós. A experiência de ser transportado pelo cinema, como uma janela que se abre para um mundo desconhecido, semelhante e/ou diferente, nos lança à alteridade e desloca o senso comum para os recém-chegados novos repertórios. Imagens em movimento que nos impõe, muitas vezes, questionamentos éticos para cenas do cotidiano.

Quando colocamos lado a lado educadores dispostos a pensar o lugar da estética na educação, o conceito de uma ética-estética aparece como possibilidade e potência. Lorelai, por sua vez, como professora da Educação Básica da rede estadual, manifesta certo desassossego ao pensar no dia a dia da sala de aula: “Eu consigo entender e falar disso. Embora que, se você for assistir a minha prática, vai ter uma diferença muito grande daquilo que eu falo e daquilo que faço” (Lorelai). A docente explica que as aulas de 40 minutos são insuficientes para proporcionar a exibição de filmes inteiros, pelo menos de uma vez. Outra situação são as salas estruturadas de forma fixa para determinadas atividades e os estudantes se deslocando nos diferentes ambientes, de modo que, do deslocamento, acomodação, até o registro da presença, transcorrem cerca de cinco a 10 minutos.

Segundo Foucault (2008, p. 66), na análise dos enunciados, consideramos que o discurso não é a manifestação majestosa “[...] de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”. A narrativa da docente permite, até certo ponto, um retorno, uma aproximação, mesmo breve, com este espaço escolar formal, que preexiste a todos os outros. A posição de pesquisador oferece a oportunidade de estar diante desses múltiplos cenários na educação, a promessa, também, de inesperados encontros com sujeitos em sua descontinuidade e campos de saber em disputa, capazes de trazer à tona oposições e rupturas. É do interesse observar esse jogo como algo constante, uma vontade de verdade, que não ocupa condição estática e nem permanente, mas sim se produz constantemente no cotidiano, na subjetividade do sujeito, na busca de uma verdade para guiar sua existência.

Chega, assim, o momento de conhecermos a sala dos professores, espaço simbólico e irreverente da escola, visitado em uma tarde de quinta-feira, quando o turno vespertino se anuncia. Após uma caminhada pelo primeiro andar, em direção a larga porta azul, chegamos para entrevistar Frances⁵. Logo na entrada, uma mesa larga cercada por cadeiras dava as boas-vindas. De um lado, há o quadro branco, com horários e avisos gerais; do outro, o amplo armário do chão ao teto, repleto por pequenas e numerosas portas, que levavam a identificação de cada docente. Há pouco mais de um ano como professora substituta do Ensino Fundamental, a ainda estudante de Ciências Sociais, no período de nossa entrevista, Frances encarregava-se de algumas aulas de Sociologia.

Diferente de Gabriel, Elena e Lorelai, a principal relação estabelecida entre Frances e o cinema surgiu de sua educação superior, ainda em curso - na universidade da mesma cidade -, na qual os filmes apareciam como estratégia para auxiliar as aulas dos seus professores. Desse modo, sua vivência como aluna da graduação era a principal fonte de acesso a títulos de filmes, bem como referência para a organização das aulas, em que o cinema dividia espaço com o livro didático. “É algo mais pessoal mesmo. Eu fiz uma disciplina na faculdade, de Antropologia Visual, que mostra alguns pontos de como trabalhar [com filme]. Mas, é mais algo meu mesmo” (Frances).

Frances nos faz pensar acerca do currículo dos cursos de licenciatura, e de Pedagogia. Mas, sobretudo, em relação ao currículo escolar. Vejamos. A disciplina trazida pela docente auxilia a pensar a antropologia a partir da visualidade, não exatamente oferta uma formação voltada ao trabalho de professores com a linguagem cinematográfica em sala de aula. Desta experiência, por conta própria, ela exerce uma espécie de curadoria das obras citadas no ensino superior, para realizar a montagem de sua prática. Quando nos conta sobre o programa das suas aulas, a centralidade do livro didático e o cinema como bônus ao conteúdo são evidenciados: “[Penso]: ‘Vou passar um filme para ajudar no conteúdo e para eles não ficarem só no livro didático’. O livro aqui da escola é muito bom. Só que é maçante você ficar o ano todo em cima do livro; como, também, é muito maçante passar os quatro bimestres só exibindo filme” (Frances).

Lembramos, assim, de um texto da professora Rosa Fischer, que traz referências de uma pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia, com o objetivo de analisar os escritos desses sujeitos, acerca de suas práticas com o cinema em sala de aula. O estudo que revelou narrativas distantes do cinema como apreciação estética e próximo a uma prática instrumental, nos provoca a pensar as relações entre o sujeito e a verdade, pois “[...] na medida em que um determinado saber se faz verdade naqueles jovens” (FISCHER, 2013, p. 16), eles se veem surpreendidos “[...] com a impossibilidade de fazerem diferente do que foi aprendido [...]”, ainda que compreendam e “[...] “saibam” que poderia haver outra forma de trazer o cinema para a escola” (FISCHER, 2013, p. 136).

Se olharmos para a corrente da tradição metafísica ocidental, para a qual tudo possui uma causa, um fundamento, quando se trata do ato educativo, o sentido ético sempre aparece como uma justificativa fundamental para as práticas docentes (HERMANN, 2005). Desse modo, quando Foucault busca na antiguidade os elementos de uma ética como estética da existência, o autor não quer propor uma espécie de retorno a ela, mas observá-la como

⁵ Inspirada em Frances Ha do longa-metragem “Frances Ha”, dirigido por Noah Baumbach (2013).

sendo capaz de oferecer artifícios, técnicas, ideias e procedimentos, para nos ajudar a construir e/ou analisar o amplo presente (FOUCAULT, 1984b, p. 49).

Se examinarmos, em face disso, a vontade da docente de passar adiante, algo que lhe acontece e afeta, mesmo com todos os riscos e imprevisibilidades, que podem significar trazer um filme para dentro da sala de aula, encontramos um modo de ser docente particular. Pois, na leitura de Foucault, a noção do cuidado de si, como um *ethos*, que permite ao sujeito transformar a si mesmo, como sujeito moral de sua conduta, não se fundamenta no isolamento, e, sim, na possibilidade de compartilhar (FOUCAULT, 1985). Desse modo, vemos despontar nas práticas que circundam o cuidado de si, o conceito de experiência, na medida em que seu governo de si, se integra ao que o autor chama de governo dos outros, onde “[...] se constitui uma ‘experiência’ em que estão ligadas a relação consigo mesma e a relação com os outros” (FOUCAULT, 2006, p. 242-243).

No decorrer desta visita à sala dos professores, para encontrar Frances, nos deparamos também com uma dicotomia. O encontro entre a linguagem audiovisual e a educação aparece como mecanismo de produção de subjetividades no interior da escola e das experiências de si dos docentes, e, de algum modo, nos campos de saber em destaque. Todavia, a entrada do filme na escola irrompe de maneira incômoda nas estruturas da educação. Elena, Frances, Lorelai e Gabriel expõem tais implicações no deslocamento da linguagem cinematográfica de seu ambiente natural (com suas características do domínio estético), para a estrutura escolar (com seus contornos tipicamente disciplinares). Todavia, o cuidado de si, a partir de uma ética-estética na educação, carrega características de uma estética da existência, essencialmente, criadora, e por isso também transgressora, para além dos saberes e poderes.

Considerações finais

Parece sempre breve o efeito de falar dos sujeitos da educação. Como se ficássemos sempre na dimensão dos ensaios, não do ensaio como escrita, mas aquele ato tido como véspera, pois as cenas escolares, as histórias de vida e a sua interioridade e exterioridade são célebres e grandiosas demais. Muitas vezes, solitárias, e, por isso, quando estamos ali, diante de uma professora e de um professor, a narrativa surge quase como um desabafo. Nós, pesquisadores, mais do que nunca, somos escuta, improvável de exercer interrupção. Naquele momento, muitos objetivos de pesquisa se tornam palpáveis e pulsantes, por isso, irretocáveis. É importante frisar isso, na medida em que, neste texto, há também uma busca, uma tentativa de realizar uma espécie de semiótica dos ambientes; atitude livre de pretensões. Mas, recheada da necessidade, - mesmo que traídas pela memória e pela representação -, de encontrar a escola uma vez mais.

A caminhada até a sala decorada por globos e cartazes, que finda nas histórias aventureiras de um jovem aspirante a professor pelo centro-oeste do Brasil; o encontro com sua vizinha de porta, que parece ter nascido para ser professora de Sociologia; lá, no alto da escadaria, a cadência da história revela paredes reformadas, equipamentos atualizados, estudantes indo e vindo, e professores que permanecem; a visita à sala na qual se unem em suas semelhanças e rupturas, os docentes; cada um desses espaços, onde conhecemos Gabriel, Elena, Lorelai e Frances, respectivamente, nos dizem algo sobre modos de ser docente. Assim como, a reunião dos seus ditos sobre salas de cinema, em diferentes contextos de vida, unidos pela docência, nos permite pensar o cinema como prática de si na educação.

O cuidado de si, como uma ética-estética na educação, é trabalhado por pesquisadoras como Nadja Hermann e Rosa Fischer. Com elas, aprendemos modos de pensar a pesquisa com cinema, imagens e educação. O cinema é narrativa para o sujeito, ávido colecionador de experiências, capazes de afetar a vida e encontrar o sensível. Pensar o cuidado de si, a partir da ética-estética expõe, também, uma problemática de nosso tempo: uma linguagem insubordinada, como é o domínio estético, e um ambiente de contornos tipicamente modernos e disciplinares, como a escola, supõem em si enfrentar riscos, atravessar limites e comprar batalhas. É, senão, uma conduta, um modo de

ser consigo e com outros, de olhar, atentamente, para uma vida mais plural, como resistência a modos assujeitados de ser no mundo contemporâneo.

Cada vez que Frances furta um lance de seu cotidiano como aluna, para lançá-lo, depois, aos seus estudantes, o gesto de compartilhar se apresenta: princípio do cuidado de si, a existência do outro, seja ele o aluno, o docente, o amigo. Este outro está presente, também, nas histórias dos filmes, nos personagens que contam coisas para nós e que, muitas vezes, exigem nossa correspondência para com eles. Se trata de permitir olhar e ser visto pela arte. Como exercício de alteridade, uma entrega semelhante à atitude de Elena, que constrói uma ponte entre sua vida e os filmes, entregando aos personagens a árdua tarefa de curar os males do dia a dia, artifício valioso, cedido aos seus estudantes como promessa de sensibilizar o cotidiano.

Contar as histórias destes docentes com o cinema como práticas de si é falar de uma vontade de verdade para guiar as suas vidas e a sua existência, a partir de uma educação cada vez mais ética e estética. Quando Lorelai insiste em subir os mais de vinte degraus para falar conosco, ela tem história a contar. É mulher experiente na docência e vem acompanhada de certo desassossego com aquilo que se diz saber e aquilo que se diz fazer. Será que, aqui, flagramos a descontinuidade de um sujeito da educação? Ou lá, na companhia das memórias da infância, há uma janela de refúgio onde brincar e assistir filmes se encontram na mesma cena? Esta vida, como uma obra de arte escrita por Foucault, faz deles artistas? Gabriel, com seu retroprojeto a tiracolo, de uma escola para outra, transforma a relação de si com o cinema, em um gesto com o outro. Falamos da experiência e cuidado de si, como uma vontade de compor e sensibilizar o que é ordinário. Como, notavelmente, o faz a arte.

Na nudez de suas estratégias pedagógicas, eles aventuram-se em um saber desconhecido, tomados por experiências de si e de docência, onde parecem encontrar, na sensibilidade das linguagens sensíveis, algo que também buscamos tocar, uma ética-estética na educação, para guiar nossos modos de viver, enfrentar lutas, se relacionar com os outros e consigo. É um eterno retorno a si, sem deixar de mirar os olhos para o mundo, para aquilo que nos entrega ao exercício de pesquisar e de fazer educação. A beleza dos sujeitos que compõem esta cena é como as histórias de cinema que teimamos em revisitar, não como um filme esquecido, mas como um mecanismo de experiências, de uma estética da existência.

Referências

- ALMANSA, S. E. *O cinema como prática de si: experiência & formação*. 2013. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.
- DIDI-HUBERMAN, G. Volver sensible/hacer sensible. In: BADIOU, Alain. et al. *Qué és un pueblo?* 1 ed. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2014.
- DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- DREYFUS, H; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 1 ed. Tradução: Vera P. Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- FISCHER, R. M. B. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. p. 297. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- FISCHER, R. M. B. Docência cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Rev. Bras. Edu.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- FISCHER, R. M. B. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. *O dossier/Últimas entrevistas*. Carlos Henrique Escobar (Org.). Rio de Janeiro: Taurus, 1984a. p. 128-138.
- FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. In: FOUCAULT, Michel. *O dossier/Últimas entrevistas*. Carlos Henrique Escobar (Org.). Rio de Janeiro: Taurus, 1984b. p. 41-70.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução: Maria T. C. Albuquerque. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984c.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Tradução: Maria T. C. Albuquerque. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Ditos & escritos V. Tradução: Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Tradução: Luiz F. B. Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Ditos & Escritos VII. Tradução: Vera L. A. Ribeiro. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>>. Acesso em: 8 abr. 2022.

HERMANN, N. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MARCELLO, F. A.; FISCHER, R. M. B. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16944/12912>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MARCELLO, F. A.; FISCHER, R. M. B. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2, p. 157-175, maio./ago. 2014.

MOREY, M. La cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 1 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44.

MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodologias para pesquisar em Educação. In. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 113-134.

SILVA, N. M. A.; FREITAS, A. S. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 217-233, abr. 2015.

VEIGA-NETO, A. *Ordem das disciplinas*. Porto Alegre, 1996. 336 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

RECEBIDO: 13/10/2022
APROVADO: 12/01/2023

RECEIVED: 13/10/2022
APPROVED: 12/01/2023