

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação

MARCELO VICENTIN

**O CINEMA VAI À ESCOLA:
UM PAPEL PARA DIFERENTES PERSONAGENS (RELAÇÕES ENTRE
CURRÍCULO(S), CULTURA(S) E IDENTIDADE(S))**

Itatiba
2013

MARCELO VICENTIN - R.A. 002201100531

**O CINEMA VAI À ESCOLA:
UM PAPEL PARA DIFERENTES PERSONAGENS (RELAÇÕES ENTRE
CURRÍCULO(S), CULTURA(S) E IDENTIDADE(S))**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jackeline Rodrigues Mendes

Itatiba
2013

37.013.43
V682c

Vicentin, Marcelo.

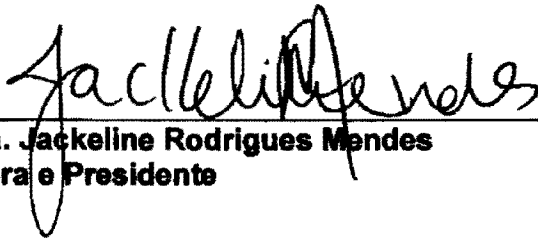
O cinema vai à escola: um papel para diferentes personagens (relação entre currículo(s), escola(s) e identidade(s)). / Marcelo Vicentin. -- Itatiba, 2013.
176 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Jackeline Rodrigues Mendes

1. Currículo. 2. Cinema. 3. Educação. 4. Identidade.
I. Mendes, Jackeline Rodrigues. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Marcelo Vicentin defendeu a dissertação "O CINEMA VAI A ESCOLA: UM PAPEL PARA DIFERENTES PERSONAGENS (RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULOS), CULTURA(S) E IDENTIDADE(S)" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2013 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora



Prof. Dr. Anderson Ferrari
Examinador

AGRADECIMENTOS

Não citarei nomes

Nomes são apenas palavras

Prefiro ventos

Não quero as palavras frias das lápides

Do esquecimento

Prefiro as palavras quentes

As que sopram as velas, que empurram as naus

Dos acontecimentos

Muitos me atravessaram, me descentraram, me trouxeram a rota novamente

Deixo à memória, ao filme, ao *Cinema Paradiso* de cada um.

À Secretária de Educação do Estado de São Paulo por garantir os recursos deste projeto.

*Para vocês o cinema é um espetáculo, para
mim uma visão do mundo.*

(Vladimir Maiakovski)

RESUMO

Essa dissertação trata do diálogo entre o currículo escolar e o uso de obras cinematográficas no espaço escolar, mas o faz procurando compreender as subjetividades presentes e movimentadas nos sujeitos escolares. Para tanto, tem como objeto de análise o empreendimento realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo denominado *O Cinema Vai à Escola*, iniciado no ano de 2008, como auxílio ao currículo dentro da nova proposta curricular que foi implementada. Deste modo, o presente trabalho, através de uma análise discursiva sobre o material que compõe a proposta curricular e a inclusão do cinema na prática pedagógica, busca problematizar as subjetividades que são movimentadas nesta proposta. Diante desta questão norteadora, nos permitimos também observar como a presença da linguagem cinematográfica na prática escolar, pode atravessar os processos identitários dos sujeitos ali presentes. Além desta questão principal, procuramos oferecer um outro olhar à proposta, oferecer uma ampliação no uso da linguagem cinematográfica no ambiente escolar, e diretamente sobre o currículo, tratando-os como acontecimentos, valorizando a experiência vivenciada durante a projeção, e deste modo, observar as subjetividades que emergem dos sujeitos que são o alvo desta proposta: alunos e professores. Esta pesquisa busca referendar-se em fundamentos de estudos sobre o sujeito, o currículo e o cinema, atravessados pela perspectiva contemporânea ou pós-moderna e pela perspectiva pós-estruturalista, tendo como principal viés os pressupostos foucaultianos de sujeito, discurso, relações de poder-saber.

Palavras-chave: currículo, cinema, educação, identidade.

ABSTRACT

This dissertation is the dialogue between the school curriculum and the use of cinematographic works in the school, but do try to understand the present and subjectivities busy in school subjects. Therefore, aims of the project analysis conducted by the state Department of Education of the State of São Paulo called *The Cinema Goes to School*, started in 2008 as an aid to the curriculum within the new curriculum that was implemented. Thus, this study, through a discursive analysis on the material that makes up the curriculum and the inclusion of film in teaching practice raises questions subjectivities that are handled in this proposal. Given this guiding question, let us also note the presence of film language in school practice, can traverse the identity processes of individuals present there. Besides this main question, we look to offer another proposal, offer an expansion in the use of film language in the school environment, and directly over the curriculum, treating them as events, valuing their experience during the projection, and thus observe subjectivities that emerge from individuals who are the target of this proposal: students and teachers. This research seeks referendum on grounds of studies on the subject, the curriculum and the cinema, crossed by contemporary perspective or by postmodern and post-structuralist perspective, the main bias of the assumptions Foucauldian subject, discourse, power relations-know.

Keywords: curriculum, cinema, education, subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Cena 1	12
Informações sobre o diretor 1	13
Cena 2	16
Cena 3	16
Comentários do diretor 1	16
Cena 4	17
Informações sobre o diretor 2	18
Comentários do diretor 2	18
Cena 5	19
1 O HOMEM: UMA CRIAÇÃO MODERNA	21
1.1 A crítica nietzschiana ao sujeito moderno	21
1.2 A crítica foucaultiana ao sujeito moderno	26
1.2.1 O ser-saber: o sujeito no conhecimento	27
1.2.2 O ser-poder: o sujeito nas relações e técnicas de poder	30
1.2.3 O ser-consigo: o sujeito da ação moral	32
1.3. O sujeito da Contemporâneo, a Pós-Modernidade	35
1.3.1 O sujeito descentrado	36
1.3.2 A globalização	38
1.3.3 Reordenação do tempo e do espaço	40
1.4. Próximas cenas	42
2 O CURRÍCULO	44
2.1 Introdução ao currículo	44
2.2 A Modernidade e o currículo	45
2.2.1 As primeiras contingências curriculares	47
2.2.1.1 Os currículos tradicionais e tecnicistas	49
2.2.1.2 O currículo crítico	50
2.3 Os estudos curriculares pós-críticos (pós-moderno, pós-estruturalista, e outros pós)	52
2.3.1 O currículo como fetiche	54
2.3.2 Os Outros do currículo	57
2.4. Outros currículos, outros espaços, outras temporalidades	60

2.4.1. Heterotopias, profanações, experiências	63
2.5. Próximas cenas	67
3 O CINEMA	68
3.1 As primeiras sessões	68
3.2 O cinema como parte da episteme moderna.....	69
3.2.1 O cinema e a urbanização das cidades	71
3.2.2 As tecnologias do corpo: a imagem	74
3.2.3 As tecnologias do corpo: o olho	76
3.3 O cinema como fenômeno artístico da Modernidade	77
3.3.1 O cinema para além do discurso da Modernidade	81
3.3.2 O pós-cinema, o fim do cinema	85
3.4 O sujeito no cinema, a espectralidade	86
3.4.1 O sujeito com arte do espírito: a psicologia experimental	87
3.4.2 As ciências humanas no cinema: a antropologia, o estruturalismo, a psicanálise	88
3.4.3 O espectador fragmentado: para além das grandes teorias	92
3.4.3.1 Contingências e negociações entre filmes e espectadores: modos de endereçamento	93
3.4.3.2 O contexto na produção de sentidos: a pragmática do filme	95
3.5 Próximas cenas	96
4 O CINEMA COMO ESCOLA; A ESCOLA COM CINEMA: ANÁLISE DOS SUJEITOS PRESSUPOSTOS EM PROJETOS QUE CONTEMPLAM A ESCOLA E O CINEMA.....	98
4.1 O cinema na educação brasileira: primeiros cenas	98
4.1.1 O Instituto Nacional de Cinema Brasileiro: INCE	103
4.1.2 O cinema na educação paulista	107
4.2. Reconstruindo o currículo: a “nova” proposta curricular paulista	110
4.2.1 O programa Cultura é Currículo	113
4.3 O projeto <i>O Cinema Vai à Escola</i> : a criação do sujeito aluno-espectador ..	115
4.3.1 Para além do aluno-espectador: o espectador-aluno	125
5 PERSONAGENS DA ESCOLA, PERSONAGENS DO MUNDO	128
5.1 O cenário	129
5.2 Primeiro tratamento do argumento	130
5.2.1 De que língua falamos	131
5.3 Um outro diretor	134
5.3.1 O fim e o princípio	136

5.4 Continuando o tratamento do roteiro	137
5.4.1 De que filmes falamos	139
5.5 Primeiro tratamento do roteiro	140
5.5.1 A produção vai a campo	142
5.6 Um filme para nossas personagens	144
5.6.1 Cenas	145
FINALIZANDO: CENAS FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade observar e problematizar encontros entre a linguagem cinematográfica e o currículo escolar, e, tal qual a um roteiro, se apresenta dividido em sequências, cenas e planos.

Partindo da premissa de que o cinema e o currículo só existem se houver espectadores e alunos, objetivamos, também, observar e problematizar as personagens desta história, deste documento/documentário. Estas personagens, ora poderiam ser a equipe de filmagem (diretor, equipe técnica e atores etc.), ora os espectadores frente a um mundo ou partes dele, como o cinema foi caracterizado pelo escritor Ítalo Calvino, conforme Rivera (2008, p.8).

Luigi Pirandello, no texto *Seis personagens à procura de um autor*, deslocou a relação entre autores, atores e personagens no espetáculo teatral, dando voz a personagens, promovendo deste modo tanto a discussão sobre o teatro e sua particular gramática, como entre a verossimilhança e a realidade do palco, ao questionar quem melhor poderia representar uma personagem do que ela própria.

Na peça as personagens, abandonadas pelo autor que as criou, vivem uma existência errante à procura de um diretor/autor que encenasse seus dramas, que lhes propiciasse a possibilidade de existirem ao menos por um momento, visto que o texto/drama está/são elas, como afirmado pela personagem Pai na discussão que trava com a personagem Diretor (2003, p. 268).

Assim, para além do objetivo principal deste texto que é problematizar a produção da subjetividade e de identidade pelas relações que se constituem a partir do cinema e do currículo - de objetos da modernidade -, procuraremos, inspirados pelas personagens de Pirandello, possibilitar que outras personagens, abandonadas pelo autor do roteiro/currículo oficial, possam representar (mesmo que de coadjuvante) seus dramas e histórias, que suas vozes encontrem por um diretor que assuma o papel de autor dos dramas/comédias vividas/apresentadas.

Para tanto este texto procura, tal qual a um roteiro cinematográfico, se construir através de cenas, sequências e planos; por lentes e iluminação propícias para um plano geral, os detalhes de um close-up, planos-sequências, uma câmera subjetiva, com o ponto de vista da personagem/diretor¹. E como um filme (em que as partes são apenas sequências de fotos à

¹ O pesquisador durante a projeção assume diferentes lugares, posições-personagem. Ora a voz do pesquisador, ora a voz do professor, ora a voz de diretor, ora de autor, ora de narrador, até momentos em que essa voz desaparece.

velocidade de 24 quadros por segundos), ao colarmos planos a planos, cenas a cenas, formamos sequências inteiras na montagem final.

O filme está pronto. Na tela é a vez dos críticos e do público.

Cena 1

No ano de 2008, o governo do Estado de São Paulo encampou na proposta curricular das escolas públicas sobre sua égide a proposta de aproximar o público escolar de algumas práticas artísticas. Para tanto, criou o projeto *Cultura é Currículo* a fim de promover esta aproximação.

Uma prática cultural incluída no projeto foram o cinema e a linguagem cinematográfica através do projeto *O Cinema Vai à Escola*, que distribuiu caixas com filmes e material para a formação de professores; recentemente: projetores, telas e equipamentos de som. Este movimento oficializou sob o manto e o cetro governamental, práticas já presentes à rotina escolar de muitos professores.

É esta incursão oficial do cinema no campo curricular que problematizamos nesta dissertação, atravessada por relações de poder, práticas de significação e identidade, pela alteridade, o outro e a si mesmo. Para tanto, referenciamos-nos nos estudos sobre sujeito e identidade, no campo curricular e no campo cinematográfico, atravessando-os pelas representações da Modernidade e do Contemporâneo (ou Pós-Moderno). Para alcançar este intento, procuramos problematizar as identidades que este currículo incorporado da estética cinematográfica tende a produzir e a mobilizar no campo escolar. Através de uma análise discursiva, essa questão norteadora nos permite questionar se as práticas de incorporação da linguagem cinematográfica apresentam o desenvolver de uma prática estética ou mais uma tecnologia incorporada ao currículo. Ambos, atravessamentos sobre os processos identitários dos sujeitos presentes no campo escolar.

Por conseguinte, analisamos os documentos oficiais que introduzem o currículo e a proposta pedagógica proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, bem como os materiais disponibilizados para a capacitação dos professores pelo projeto *O Cinema Vai à Escola*.

Compreendemos estes materiais como campos discursivos de práticas e saberes que atravessam os sujeitos escolares e ao constituí-los torna inteligível o mundo que os cerca. Para tanto, nossa problematização será alimentada por ferramentas de análise proposta por Foucault: a relação de poder-saber.

Além desta questão principal, incorporamos a ferramenta foucaultiana do cuidado de si, que nos permitiu trazer à discussão outro olhar para a relação currículo e cinema, tomando discursos como acontecimentos, práticas de um cuidado de si em que a experiência vivida tende a movimentar as identidades, a provocar a alteridade. Uma análise discursiva de vozes do espectro escolar: os alunos.

Informações sobre o diretor 1

“Dalto²”, foi uma das muitas alcunhas que tive, tudo por ser “muito estranho”. Realmente deveria soar muito estranho um adolescente ao final da década de 80, entre possíveis médicos, engenheiros, advogados, professores etc., afirmar com toda a convicção que continuaria seus estudos em uma faculdade de cinema. A família perguntava se me tornaria ator, se fazia novela, se ia para a televisão. Apenas queria compreender aquilo que desde a infância me encantava e emocionava.

Se na infância eram as mãos da minha mãe que me conduziam ao “templo” em domingos ensolarados, na adolescência os humores do tempo não mais eram percalços, mas, sim, o financeiro que permitia ocupar, ou não, os espaços ainda não ocupados de uma escura sala exibidora. Foram momentos de muitas trapalhadas e “jequices”, guerras espaciais, sustos fantasmagóricos, seres extraterrenos, vampiros, lobisomens e histórias de amores e hormônios adolescentes.

A TV completava a cinefilia: sessões vespertinas de faroeste, piratas, aventureiros, caçadores que demonstravam qual o caminho correto, diferenciavam o bem e o mal. Quando possível, de olhos abertos como corujas na escuridão da madrugada, caçava na escuridão da sala por filmes que, sob a luz da idade, não me eram permitidos.

Além dos filmes, outro “templo”: a escola. Condição *sine qua non* para qualquer intenção cinéfila. Boas notas eram condição necessária para qualquer projeto ou lugar fora da escola: das brincadeiras na rua às viagens nas férias, qualquer coisa estava condicionada ao estar e viver o espaço e o tempo escolar. Mas, como a escola me agradava, não havia problemas. Apenas no último ano do colegial, fui descobrir a diferença na palheta de cores da caderneta escolar.

Pela escola aprendi a conhecer o mundo. Encantava-me conhecer, pelos livros, mundos diferentes daqueles que conhecia; novas personagens e histórias para mim

² Cantor e compositor que alcançou grande sucesso de público no início da década de 80 com a música *Muito Estranho*.

verdadeiras, de vencedores e vencidos. Apenas uma pequena situação ditatorial percebia com outros olhos, mudos enquanto impossíveis de se tornarem sonoros. Sempre em um mundo de opostos, entre o bem e o mal, Ocidente e Oriente, comunistas e capitalistas, desenvolvidos e subdesenvolvidos, primeiro e terceiro mundo etc.

Nesses dois “templos” me formei e cresci pelas verdades proferidas por seus sacerdotes. Mas, como eu era o “muito estranho”, desconfiava das verdades absolutas, principalmente as matemáticas. No começo apenas dizia que dois mais dois poderiam ser quatro, depois parafraseando Nelson Rodrigues sobre o “óbvio ululante”, observava a inexistência deste absoluto.

Com o passar do tempo e o fim do colegial, outras pessoas, novas turmas, abandonou-me o “muito estranho”; tornei-me “o do contra”. Tudo por acreditar na possibilidade de outras versões para a história, de perceber que o mau para alguns poderia ser bom para outros. E, sendo do contra, torna-se o chato.

Tudo contado até aqui, soa como uma grande verdade. E é, a minha. Mas há histórias não-contadas, espaços ocupados não observados, outras linhas que alinhavaram minhas identidades. Por hora, estas bastam. Adiantemos o passo.

A faculdade se mostrou um sonho distante, as opções eram poucas e concorridas. Ainda não estava pronto para esta prática, então momentaneamente optei por outra: o trabalho. Como minhas obrigações eram apenas comigo, sem responsabilidades na manutenção da casa, ir ao cinema se tornou uma festa; agora não mais somente alguns finais de semana, aumentara para outros dias da semana. Apenas o foco não mudara, as histórias continuavam as mesmas.

Foram apenas dois anos longe da escola. Estava de volta o “muito estranho”, pois na faculdade me sentia um estranho no ninho. Na verdade era mais um estranho no meio de tantos outros estranhos. O que concebia como cinema era totalmente diferente daquilo que os outros concebiam como cinema. Muros espaciais, temporais e identitários surgiram à frente. Alguns transpus, outros contornei, poucos derrubei. Minhas referências identitárias mudaram, deslocaram-se; algumas se enraizaram mais profundamente, através dos novos olhares, posturas, condutas, filmes e o conhecimento escolarizado. Mas a chatice do “se” nunca me abandonou.

Como o tempo era de vacas magras - ou melhor, mortas - para o cinema brasileiro³, como para os brasileiros, a ambição de trabalhar na indústria cinematográfica (como se ela alguma vez tivesse existido verdadeiramente no Brasil) não fora possível. Grande parte do grupo da faculdade foi para a publicidade, mas como, eu não pensava financeiramente, tive a certeza de que não era isso que eu queria.

Durante os anos da faculdade sempre tive mais de um emprego, outra condição *sine qua non* para poder manter os estudos. Isto acabou tornando-se um hábito, ou seja, meus pés sempre estavam em canoas diferentes, tentando mantê-los equidistantes em relação a corrente. Quando não conseguia, antes de chaplinamente cair na água, abandonava algum.

Falar desses momentos é importante, pois foram determinantes em ações futuras.

Trabalhei como estagiário em um museu que sempre ficou fechado, o que me propiciou realizar uma breve pesquisa sobre o cinema produzido e exibido pelo próprio com caráter educativo. Falar sobre esta condição de trabalho, sempre soou estranho para os outros.

Depois trabalhei em um instituto de pesquisa em que a coisa mais normal era ser estranho. Parece-me que a minha normalidade só não era estranha a mim. Pelo menos havia pessoas que gostavam de cinema, e esse era meu assunto predileto com meus estranhos amigos.

Voltei para a escola, agora como professor de educação artística, sem ter a menor ideia de como seria ser um professor, apenas com ideias que soavam estranhas aos demais. Mas cabe aqui uma observação, como professor não era mais um “estranho”, tornara-me um “diferente”.

Este voltar à escola deu-se de formas múltiplas. Além de professor, voltei como tutor/monitor de um projeto que tinha no rádio seu principal objetivo, também como organizador de um cine-clube escolar, como exibidor de filmes de curtas-metragens nas férias escolares, exibidor de filmes nacionais no projeto de uma grande estatal.

O cinema sempre esteve junto comigo, mesmo quando abandonei as salas da cidade de São Paulo trocando-as pela sala da minha casa, na pequena cidade que hoje moro, de seis mil habitantes.

Vir para a escola que hoje leciono, em uma cidade de pouca vida - eram apenas dezessete anos quando cheguei -, acentuou a diferença: deles para mim, de mim para eles. Muitos apostaram que o “urbanoide”, com pouquíssimo contato com o interior perante as

³ Alusão à crise em que em que o cinema brasileiro foi empurrado no início da década de 1990, pela extinção da Embrafilme e do Concine, órgãos estatais de financiamento e fiscalização, durante a presidência de Fernando Collor de Mello.

simples pessoas do campo não duraria muito tempo, era apenas mais uma estranheza dele. Um prognóstico possível, pois o cinema mais próximo se encontrava a pouco mais de uma hora de viagem.

Cena 2

Uma sala de aula como tantas outras salas de aula; um quadrado com uma enorme lousa verde em uma das paredes. O que diferencia essa sala de aula de outras é que ela deixou, momentaneamente, de ser sala de aula para ser sala de reunião de professores e sala de vídeo.

Uma sala de vídeo escolar é uma sala em que se tem uma televisão e um aparelho de DVD, com algumas cadeiras escolares e a ausência de mesas. Aqui estantes e armários completam o espaço.

Cena 3

Sabemos que não é um cinema, mas procuramos reproduzir algumas sensações que somente o cinema permite.

Sob a penumbra, reconhecemos o recorte da porta pelo fecho de luz que a delinea. A luz é acesa e a porta é aberta. A câmera acompanha a entrada dos alunos que ruidosamente ocupam o espaço. Um dos alunos estranha a relação inversa entre as cadeiras e a TV, perguntando para qual lado se deve sentar, apontando a TV. O professor informa que é para o outro lado, pois a TV está aposentada para a exibição de filmes a partir daquele momento. Os alunos se entreolham, com a indagação de como vão assistir ao filme. Enquanto isso o professor arruma os equipamentos: o projetor, que a escola mantém guardado por não saberem como utilizá-lo; o aparelho de DVD que estava conectado a TV; as caixas de som que ampliavam os dissonantes acordes provocados pelo professor. A luz se apaga, agora é o campo de luz do projetor que domina a sala. Algum filme começa.

Comentários do diretor 1

Em *Cinema Paradiso*, de Giuseppe Tornatore, em uma das sequências do filme, uma película é projetada, o cinema está lotado. Vê-se um clima de euforia e alegria. Parte do público espera pela próxima sessão, mas o dono do cinema avisa que não haverá mais sessões.

É a última sessão do filme na cidade; as pessoas, com cadeiras na mão, se revolta. As portas do cinema são fechadas e quem não conseguiu entrar clama para que Alfredo (Philippe Noiret), o projecionista, encontre uma solução. Ele altera o ângulo de uma janela no projetor permitindo que o filme seja projetado sobre a parede de um prédio próximo ao cinema.

Em *Rebobine, por favor*, de Michel Gondry, na cena final, Jerry (Jack Black) quebra a pequena TV em que seria realizada a última sessão na videolocadora – o prédio seria demolido. Uma das personagens chega com um projetor e as outras personagens em cena cobrem a vidraça da loja com um pano branco. Começa o filme “suecado” que conta a vida do pianista Fats Waller. Enquanto a tristeza vai tomando conta das personagens principais, por não conseguirem salvar o prédio da demolição, alguns risos são ouvidos fora da sala. Ao abrirem a porta, a rua está cheia de pessoas assistindo e divertindo-se com o filme. O prédio fora salvo pela mágica do cinema.

É esta mágica, esta aura cinematográfica por que o professor procura no espaço escolar. Quando a sessão acontece nas duas aulas finais, após o intervalo para o jantar, tem-se a oportunidade da bombonière da escola. Falta apenas a pipoca e o refrigerante, que os alunos vivem perguntando se na próxima sessão podem trazer, se a cozinheira vai estourar a pipoca...

Cena 4

Uma sala igual a qualquer outra sala de aula. Mesas, cadeiras uma lousa ao fundo. O professor e os alunos na sala. O professor lembra aos alunos que um texto deve ser escrito com suas impressões sobre o filme, sejam elas boas ou más.

Um aluno pergunta para quando é para entregar. O professor responde: “Quando estiver pronto”.

Outro aluno pergunta sobre o filme, pede que o professor fale sobre o filme. O professor diz que falará somente quando todos entregarem; explica que não quer que suas palavras interfiram nos textos dos alunos.

Um aluno diz que não lembra mais do filme. O professor diz que não quer saber a história do filme, pois esta já conhece; quer aquilo que ficou preso ao aluno, uma cena, um detalhe, um momento.

Um aluno pergunta para quando. Outro também. O professor responde: “Quando estiver pronto”.

Informações sobre o diretor 2

Vim para escola em que leciono já com a intenção de trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), experiência que já tivera em São Paulo e que muito me alegrara. Já me encontrava influenciado pelos estudos de Marcos Bagno sobre preconceito linguístico. Deste modo, preocupava-me, como professor de Língua Portuguesa, em valorizar o modo como falavam, seus sotaques e como deveriam valorizá-lo e serem respeitados pelos outros. É dessa discussão inicial sobre a língua e seus preconceitos que se iniciou o projeto que deu origem a esta dissertação.

Como o cinema já fazia parte da minha prática educacional apenas reorganizei os filmes com que trabalhava, acrescentando novos filmes aos quais já fazia uso.

Desde que assistira, no cinema, ao filme de Eliane Caffé, *Narradores de Javé*, no ano de 2003, tinha a certeza de que era um filme que nunca poderia faltar a minha prática escolar. O drama, em tom de comédia, trata sobre os valores culturais presentes em uma língua, bem como dos valores entre a língua oral e a língua escrita. E estar em uma comunidade rural, era o local exato para a exibição deste filme, como tantos outros que apresentassem diferenças linguísticas no português brasileiro.

Mas inicialmente houve um engano da minha parte: eu pensava na representação linguística; os alunos enxergavam muito além de mim: observavam as representações identitárias. Percebiam-se a si e ao outro, ao diferente. E esse olhar promovido pelos alunos contribuiu para que outros títulos fossem incorporados às aulas de português, que se tornara um pequeno cineclube.

Comentários do diretor 2

Os filmes promoveram risos, choros, discussões, comentários e histórias; alguns muitas histórias. Destas, muitas os alunos dividiram com outros alunos; algumas foram contadas somente ao professor, pois preferiram guardá-las consigo.

Memórias esquecidas ou que se queriam esquecidas retornaram. Aos poucos os alunos foram se permitindo e permitindo aos outros suas memórias, cenas de uma infância feliz para uns, outras nem tanto. Os relacionamentos, os amores, as decepções. As histórias aparecem e ganham forma. Como um filme, são projetadas sobre nós. Cada uma em seu momento.

Cena 5

Este trabalho está organizado em 5 capítulos, ou 5 sequências.

O primeiro capítulo apresenta a questão do sujeito, ou melhor, como o projeto da Modernidade reordenou a história, transformando o homem em objeto de si mesmo, em um a priori, estabelecendo e estabilizando verdades únicas e primeiras, essência de todas as demais, reduzindo toda diversidade e pluralidade a uma única possibilidade.

Procuramos observar esse sujeito pela crítica realizada a ele por Nietzsche e, primordialmente, pelos estudos desenvolvidos por Foucault, bem como por autores que corroboram seus pressupostos. Na continuidade do capítulo o sujeito Contemporâneo, ou da Pós-Modernidade, um sujeito que se apresenta múltiplo e fragmentado, em um processo identitário fluido e transitório, e, para discutir esse sujeito diverso à Modernidade, recorreremos aos estudos de Baumam e Hall sobre globalização e o processo identitário. Como afirma Veiga-Neto (2002) a modernidade é/foi um projeto que apresentou problemas na sua execução, assim o Contemporâneo ou a Pós-Modernidade não se caracteriza por uma ruptura ou quebra na unidade da Modernidade, como esta o foi em relação à Idade Média.

Nos dois próximos capítulos problematizaremos aquilo que Veiga-Neto (2002) chama de maquinarias de fabricação da Modernidade, bem como a inserção do Contemporâneo nestas máquinas, alterando os sentidos e os processos de identidade e alteridade.

O segundo capítulo apresenta a questão curricular, a principal máquina da maquinaria escolar. Para tanto, inicialmente apresentamos um currículo do currículo, objetivando a linearidade do seu desenvolvimento na Modernidade. Na sequência, tendo as teorias pós-(estruturalista, moderna e outras) e estudos de autores que dialogam com Foucault e Nietzsche como referencial, discutimos o currículo como discurso, fetiche, experiência; como heterotopia ao projeto da Modernidade, reorganizando e reordenando o espaço e o tempo curricular.

O terceiro capítulo apresenta a questão cinematográfica, outra maquinaria da Modernidade, que através de Hollywood e da narrativa clássica (uma trajetória curricular), constituiu um imaginário de representações e processos identitários. Através dos estudos desenvolvidos por Aumont, procuramos atravessar o projeto da Modernidade, em que o cinema surge como novidade tecnológica, industrial e artística, e percebê-lo nos abalos que os estudos Pós-Modernos irromperam no campo das artes. Também um olhar sobre teorias de recepção que colocam o sujeito, o espectador contemporâneo e sua fragmentação no centro da história.

No quarto capítulo problematizamos as questões norteadoras deste estudo, através da análise discursiva, utilizando da ferramenta poder-saber proposta por Foucault, sobre os documentos oficiais que reformularam o currículo da rede pública estadual do Estado de São Paulo e instituiu o projeto *O Cinema Vai à Escola*, observando a proposta através do currículo e as subjetividades e identidades que afloram de suas práticas e condutas permitidas. Primeiramente, no entanto, voltaremos às décadas de 1920 e 1930 para apresentar que esta relação e as subsequentes discussões sobre cinema e educação não se estabelece como uma novidade, como apresentada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

No quinto capítulo, nos permitimos observar outra prática para a presença cinematográfica no espaço escolar. Não para negar ou desprestigiar a proposta oficial, mas para trazer à discussão outros modos de perceber o processo educacional. Assim, tomamos o filme como um acontecimento. Deste modo, observando os estudos foucaultianos sobre o cuidado de si e a ética da existência, bem como os estudos de Larrosa sobre práticas escolares que movimentam memórias e experiências, analisamos esta experiência pelos textos produzidos pelos alunos a partir da exibição de um filme que faz parte do projeto oficial: *O Fim e o Princípio*, de Eduardo Coutinho.

Observadas as preliminares, este trabalho se propõe às tensões que nos movimentam, nos atravessam, nos descentram, nos deslocam. Múltiplas identidades, tantas quantas a deste autor.

1 O HOMEM: UMA CRIAÇÃO MODERNA

Este capítulo procura localizar os discursos sobre a constituição do homem como sujeito através de olhares adversos e complementares da Modernidade e do Contemporâneo, ou Pós-Modernidade.

Inicialmente, trazemos à discussão e à reflexão os pressupostos do sujeito da Modernidade através da crítica produzida por Nietzsche: a redução do sujeito a uma unidade, uma essência. Na sequência a crítica de Foucault a este sujeito, sua ontologia por três olhares distintos e complementares: o ser-saber, o ser-poder, o ser-consigo.

Em ambos o sujeito é atravessado e constituído pela linguagem e pelo discurso, diferentemente ao sujeito proposto na Modernidade pelo pensamento de Descartes e Kant: cartesiano, essencialista e positivista; um sujeito compreendido a partir do princípio de substância, preexistente à condição humana e ao mundo sem uma interface social, econômica, política e cultural.

Na sequência apresentamos as discussões promovidas, primordialmente por Hall e Bauman, sobre esse sujeito naquilo que se configura como Contemporâneo ou Pós-Modernidade, momento que se traduz pela incompatibilidade entre a fixidez da representação moderna e a multiplicidade de eu(s) do momento contemporâneo. Este sujeito se encontra elidido, fragmentado, em uma crise que o impede de se reconhecer e classificar unicamente dentro de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, taxionomia a qual estava ambientado.

1.1 A crítica nietzschiana ao sujeito moderno

O ideal de sujeito construído pelos pressupostos da Modernidade se baseia em tradições de uma metafísica fundada sobre o pensamento platônico-cristão, em que os pressupostos da razão kantiana e da lógica cartesiana se constituem em um conjunto de valores e verdades, uma moral e uma ideologia que Nietzsche toma como a “Circe da humanidade” (NIETZSCHE, 2011, p. 56), por provocar ilusões, ficções através de metanarrativas entronizadas no pensamento ocidental.

Essa essência lógica, única e a priori do “eu”, do sujeito, constitui a base do pensamento de Descartes e Kant. Substância e essência primeira, verdade fundante e universal que indicam um fundamento permanente para a realidade, origem do significado do mundo.

Um sujeito que surge consciente, uno e indivisível, origem e fundamento da Moral e da verdade universal do mundo, em que a consciência se torna “a instância mais elevada da personalidade e enquanto fundamento da verdade, é um sintoma de domínio, de hierarquia e de hegemonia social” (VAN BALEN, 1999, p. 18). Neste, a razão e a consciência racional, são preponderantes sobre as ações, os desejos e o pensamento humano, em que um conjunto de afirmações e verdades se sobressaem sobre outras possibilidades e legitimam sua imutabilidade. Nas palavras de Veiga-Neto (2011, p. 107): “o sujeito desde sempre aí”.

A crítica nietzschiana a esta estrutura, que conforma o sujeito, parte do pressuposto que a compreensão de um sentido de mundo e, conseqüentemente, do próprio eu como sujeito são uma rede de significados produzidos pelo próprio sujeito. Isso faz do sujeito mera representação, uma interpretação de seus discursos e práticas, logo ulterior, e não um a priori, anterior. O sujeito é ele mesmo “um produto, uma criação fictícia”. (VAN BALEN, 1999, p. 20).

Nietzsche, em sua crítica ao sujeito da Modernidade, observa que esta subjetividade única, este sujeito uno e universal tem outros em sua singularidade. O “eu” que se sobressai é o resultado superficial de forças que se digladiam por este sujeito. Como observa Larrosa (2009, p. 17), ao interpretar o sentido de leitor para Nietzsche, somos “o resultado de nossas disposições anímicas mais profundas: a finura e o caráter de nossos sentidos, nossas disposições corporais, nossas vivências passadas, nossos instintos, nosso temperamento essencial, a qualidade de nossas entranhas”. Deste modo, o sujeito nietzschiano está fora do contexto de unidade e universalidade da Modernidade, ele é ambíguo e se encontra cindido. Na observação de Van Balen (1999, p. 14):

O ‘eu’ – resultado de uma construção afetivo-social e que emerge em um determinado horizonte cultural – e o ‘self’ (o si mesmo), lugar das profundezas, do obscuro do nosso desejo. Lugar do estranho, do estrangeiro que em nós habita. Ponto de contato com a exterioridade, lugar da abertura em que se movem todas as possibilidades.

A Modernidade tem sua base fundante em uma razão e uma moral acima dos homens que o libertam de qualquer tipo de tutela; uma liberdade conquistada por coragem e esforço, em que o sujeito da liberdade é o protagonista que luta por sua libertação, fruto de uma autonomia da vontade e da razão prática que lhe permite constituir sua própria lei e obedecê-la. A razão conduz o homem à liberdade, à maioridade, pois “quando se libera de tudo que se lhe impõe (de toda heteronomia) quando é capaz de seguir sua própria lei, isto é, quando entra na razão” (LARROSA, 2009, p. 74), permitindo-lhe alcançar a autoconsciência e a

autodeterminação, tornando-se um sujeito seguro e assegurado de si. “É, portanto, uma forma de autogoverno cuja não-arbitrariedade esta garantida pela razão, isso é, que não emana arbitrariedade de um sujeito singular, ou de uma vontade contingente, mas da vontade de um sujeito racional e, portanto, [...] universal” (Op. cit.).

Nietzsche ataca este significado de emancipação, de livre-arbítrio, de espírito-livre, libertando-nos de uma consciência e vontade anterior ao pensamento e aos nossos sentidos, permitindo ao homem tomar posse de seu próprio espírito. Logo não se deve buscar uma verdade fora de si mesmo, pois ela não existe. A verdade está em nós, por isso Nietzsche defende que devemos seguir livremente nossos desejos e não ser obscurecidos pelo método, por uma ciência que indique qual caminho seguir, por um conjunto de regras e práticas obrigatórias a todos. O sujeito deve decidir seguindo sua própria curiosidade, suas próprias forças, e não uma razão a priori.

Para tanto, Nietzsche (2001) se coloca contrário aos princípios metafísicos de antinomias dos valores, ao defini-las como apenas um conjunto assumido a partir de uma determinada perspectiva, como é feito pelos pintores. Deste modo àquilo que tomamos como verdade se torna algo superior, transcendendo ao humano, por sua origem e princípio desconhecido e oculto aos homens.

A questão da origem dos valores morais é, portanto, para mim uma questão de *primeira importância*, porque condiciona o futuro da humanidade. A exigência de que se deve *acreditar* que tudo, no fundo, se encontra nas melhores mãos, que um livro, a Bíblia, proporciona um definitivo apaziguamento sobre o governo divino e a sabedoria do destino da humanidade, é, reconvertida para a realidade, a vontade de não deixar surgir a verdade sobre o seu lastimoso contrário, a saber, que a humanidade esteve até agora nas piores mãos, que ela foi governada por depravados, por sedentos de astúcia de vingança, [...]. O sinal decisivo em que se torna manifesto que o sacerdote [...] (incluindo [...] os filósofos) se tornou senhor não só no interior de uma determinada comunidade religiosa, mas em geral que a moral de *décadence*, a vontade do fim, se impõe como moral em si, é o valor incondicionado que se torna quinhão do não egoísta, e a inimizade que por toda parte volta ao egoísta. (NIETZSCHE, 2011, p. 77).

Esta presença, esta necessidade da metafísica advém da insegurança do homem perante o mundo sensível e da necessidade de fixidez para a realidade, sendo indispensáveis a fim de que o homem possa habitar um mundo lógico, com a sensação de permanência e clareza perante o imaginário e o obscuro do mundo sensível. Nietzsche (2001, p. 18), observa que uma filosofia metafísica “é apenas [um] instinto tirânico: a vontade de potência em seu

aspecto mais intelectual, a ‘vontade de criar o mundo’ e implantar nele a causa primeira”, um fundamento permanente da realidade.

Tudo se reduz a uma unidade, a um átomo, a um princípio comum. Reduz-se tudo a um ideal de verdade, possibilitando à consciência da moral metafísica, ao cogito cartesiano e a razão kantiana o predomínio sobre o ambíguo e o paradoxal na constituição de uma realidade. Reduz-se tudo a um ideal de verdade, a ídolos de uma antinatureza.

Esta vontade por uma verdade que transcende ao homem, uma verdade primeira, a essência das coisas, subtrai do homem o conhecimento, também um *a priori*. Para alcançar a liberdade, a maioria com emancipação, com autonomia, com a propriedade de um sujeito que se liberta de todo tipo de submissão, dono de si mesmo e de sua história, o sujeito da Modernidade tem que encontrar e lutar pelo conhecimento, uma verdade com uma origem e solta no mundo. Mas somente a razão, pelo poder de a tudo ordenar e conceituar, pode capturá-lo. Assim, o cogito coloca a consciência acima da personalidade e do corpo humano, e isso se torna possível pelo desejo, uma vontade de verdade única, uma moral, em que o poder e a hegemonia se sobressaem controlando a realidade, ao eliminar tudo que lhe seja contraditória, levando o homem ao conhecimento e à verdade.

Porém Nietzsche destina à consciência outro papel menos nobre que aquele entronizado no pensamento moderno.

A consciência desenvolveu-se tão somente sob a pressão da necessidade de comunicação... A consciência é, em suma, uma rede de comunicações entre homens e foi apenas enquanto tal que se viu forçada a desenvolver-se... O pensamento que se torna consciente é apenas a menor parte: digamos, a parte pior e mais superficial – pois este pensamento só é consciente quando se efetua com palavras, isto é, em signos de comunicação, pela própria origem da consciência se revela (NIETZSCHE *apud* VAN BALEN, 1999, p. 18-9).

O pensamento para Nietzsche está além da consciência e através da linguagem ele pode ser produzido pelo indivíduo. Assim, o sujeito não é um eu neutro e uno do qual se possui uma certeza imediata. O corpo, com seus conflitos e emoções, com sua pluralidade de instintos, produz uma vontade de querer, sentir, pensar, que são interpretações do próprio processo. Deste modo, como observado por Larrosa e Scliar (2011, p. 25), o homem e o mundo têm sentidos e mistérios múltiplos, infinitos e inesgotáveis, uma amplitude de interpretações e leituras. “Pois, não é o mundo exterior que é obra de nossos sentidos” (NIETZSCHE, 2001, p. 24).

Larrosa (2009) observa que as personagens da Modernidade, o homem e a humanidade, sob o triunfo da positiva ciência moderna, do método cartesiano, se emanciparam de toda ideia não examinada, de toda crença sem crítica, de todo tipo de dogmatismo, desmoronando as imagens religiosas do mundo. Deste modo o homem fez-se *causa sui*, dono de seu destino, responsável por sua própria história, dono de seu passado e de seu próprio futuro. Por conseguinte, pressupôs uma mesma metafísica, um mesmo fundamento geral para seu o desenvolvimento ao longo da história, traduzido pela compreensão linear do tempo-presente. Pôs-se em pé como sujeito e construiu uma temporalidade para sua história e a acomodou e encerrou sob o desenvolvimento progressivo, o retorno linear a um princípio, a uma verdade estabelecida e estabilizada no tempo: Emancipação, Homem, Razão, História, juntas deram lugar a um meta-relato.

Para Nietzsche, através do conceito de “eterno retorno”, o sujeito é dividido por uma tensão permitida por uma gama de interpretações não definitivas, pluralistas. Tensão esta proporcionada pelo mito de Dionísio, uma compreensão trágica da vida. Trágica como uma elegia a vida em que o sujeito lança-se para além de si mesmo, proporcionando a aparição de algo novo. Isto é o acontecimento, o tempo humano, ao mesmo tempo contínuo e descontínuo; oposição à linearidade histórica da Modernidade.

Van Balen (1999) e Larrosa (2011) observam que para Nietzsche a compreensão do mito dionisíaco relaciona a origem ao eterno, ao intemporal; uma circularidade, um ciclo, uma repetição, impedindo que a origem se dê a partir de um princípio, uma origem primeira que organiza progressiva e linearmente o tempo, impedindo sua redução a uma unidade e ao controle da vida e da realidade.

A criança [a origem, o começo absoluto para Nietzsche] não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, absolutamente atual, porém fora da atualidade, como tirando a atualidade de seus escaninhos e separando-a de si mesma, absolutamente presente, porém fora da presença, como separando o presente de si mesmo. A criança suprime o histórico pela aliança do presente com o eterno. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genérico, nem dialético, mas está cheio de clarões, de intermitências. A criança é um presente fora do presente, isto é, um presente inatural, intempestivo. (Larrosa, 2009, p. 103).

Para Nietzsche a vida é um perguntar quem somos. Viver é pensar na totalidade, nas vivências. A vida em sua totalidade, lendo e interpretando-a. Mais ainda, ao viver damos um sentido ao mundo e atuamos em função desse sentido. Deste modo, o homem não se constitui mais como sujeito, pois não mais é um produto do mundo, mas como “vontade de potência”, no acaso de um jogo, como um “jogo de forças”. Uma compreensão do ser a partir do ponto

de vista da diferença. A presença do estranho, do outro na interioridade do “eu”. A diferença como algo que carregamos

1.2 A crítica foucaultiana ao sujeito moderno

O principal objetivo da obra foucaultiana, segundo o próprio Foucault (1995), foi o de problematizar os pressupostos que nos constituem e como nos constituímos em sujeito a partir da episteme⁴ moderna. Para tanto, procurou, através de sua obra, observar as técnicas que através de uma conjunção de discursos e pela própria subjetivação o homem ocidental fez de si mesmo um objeto.

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeito (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Para alcançar suas proposições, seus trabalhos abordam o sujeito a partir de três eixos distintos, porém intercambiáveis e complementares: arqueológico, genealógico (retomando a Nietzsche) e ético. Estes eixos compreendem, de acordo com Veiga-Neto (2011, p. 111):

A objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da arqueologia -, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da ética.

O projeto da Modernidade ao possibilitar o surgimento das ciências do homem transformou o homem em sujeito. Deste modo, os estudos desenvolvidos por Foucault objetivaram compreender como a civilização ocidental refletiu, considerou, representou e significou esse sujeito. Dreyfus e Rabinow (1995) observam que ao desenvolver o conceito de episteme, Foucault criou condições para descrever os grandes momentos do pensamento ocidental: a Renascença, a Época Clássica e a Modernidade. E somente dessa forma pode compreender e caracterizar o aparecimento do sujeito dentro da episteme moderna, um

⁴ O conceito utilizado aqui para episteme é o conceito proposto por Foucault, para quem o surgimento/nascimento de uma nova episteme, está ligado a condições que desenvolvam novas positivities e possibilidades de saber.

momento que ao conferir ao homem o status de sujeito e objeto de seu próprio saber, possibilitou às ciências humanas estratégias capazes para o homem compreender a si mesmo.

1.2.1 O ser-saber: o sujeito no conhecimento.

Foucault observa a Modernidade surgiu no final do século XVIII, como uma nova episteme em que o pensamento e os saberes humanos se baseavam na tríade: vida, trabalho e linguagem. Por conseguinte, o pensamento moderno, “uma claridade, ainda pálida” (FOUCAULT, 2007, p. 344), mergulhou em regiões ainda cobertas de sombras, porões que a luz clássica nunca alcançara. Novas relações de saber se estabeleceram através dessa tríade que tratou de organizar “modos fundamentais do saber que [suportassem] em sua unidade, sem fissura, a correlação segunda e derivada de ciências e de técnicas novas com objetos inéditos” (Op. cit., p. 347).

Desta tríade, à linguagem é reservado um papel essencial e central para o gradual movimento entre o desaparecimento do Clássico e o aparecimento da Modernidade, visto que as palavras, na episteme clássica, “só existiam pelo valor representativo que detinham, bem como pelo poder de análise, de reduplicação, de composição e de ordenação que se lhes reconhecia em relação às coisas representadas” (FOUCAULT, 2007, p. 386). Por conseguinte, a fragmentação da linguagem, do discurso não mais será dada à representação das coisas, mas de forma dispersa e múltipla, em que a ordem anterior do mundo não mais poderá ser restaurada.

Foucault (2007) observa que foi este jogo, esta coexistência e articulação entre o ser do homem e o ser da linguagem, que apresentou condições para o aparecimento do homem no pensamento moderno. Foi através da/pela linguagem que o homem moderno descobriu o “enigma de sua unidade e seu ser” (Op. cit., p. 467). Assim, se no pensamento clássico não existia o homem, mas o mundo e sua ordem em que habitavam e viviam os seres-humanos, na Modernidade questionou-se sobre como seria o mundo sem a existência do homem, o que possibilitou transformar o conhecimento, o pensamento e a verdade em uma unidade, em uma essência, a qual o homem deveria devotar-se.

A episteme moderna e as ciências humanas deram ao homem a função de desempenhar duplos papéis: ser o centro e o elemento de todas as ciências, sujeito e objeto de um novo acontecimento na ordem do saber. O homem tornou-se essência, unidade, centro, local onde todo conhecimento podia ser racionalizado, aglutinado ao tempo e questionado.

Para o pensamento clássico o homem ainda não existia, pois era apenas mais uma peça no jogo das representações, mera imagem ou reflexo tratado como gênero ou espécie, pelas necessidades, desejos ou memória; o homem não era um produto de sua própria consciência. Para a linguagem clássica, o homem era apenas discurso da representação, do ato de nomear, de ordenar em quadros e sequências, gerando marcas de identificação “que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência da palavra” (FOUCAULT, 2007, p. 428). Como consequência desta disposição da linguagem, de apenas representar as coisas e indicar o encontro entre a natureza e a natureza do homem, houve a impossibilidade da existência de uma ciência que questionasse o próprio homem.

À Modernidade coube desenvolver outros pressupostos, possibilitando ao homem se tornar sujeito.

Um discurso, em suma, que desempenhasse em relação à quase-estética e à quase-dialética o papel de uma analítica que, ao mesmo tempo, as fundasse em uma teoria do sujeito e lhes permitisse talvez articular-se com esse termo terceiro e intermediário em que se enraizariam, ao mesmo tempo, a experiência do corpo e da cultura (Op. cit., p. 442).

Por conseguinte, ao instaurar as “ciências do homem”, a Modernidade, quase que concomitantemente, instaurou sua finitude, já que corpo, desejo e linguagem (com suas existências, historicidades e leis próprias) envolvidos a si mesmos no princípio de sua existência, nos limites do conhecimento, encarceraram o aprendizado finito da existência humana.

Ele próprio (o homem), desde que pensa, só se desvela a seus próprios olhos sob a forma de um ser que, em uma espessura necessariamente subjacente, em uma irreduzível anterioridade, é já um ser vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem. Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela exteriores a ele e mais velhos que seu nascimento, antecipam-no, vergam-no com toda sua solidez e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história (FOUCAULT, 2007, p. 432).

Este homem - um duplo empírico-transcendental, do pensamento e do não-pensamento, do visível e do não-visível, do conhecimento e do desconhecimento - se questiona a partir do que lhe escapa, procurando se constituir pelo conhecimento do seu ser. O sujeito agora pode dizer ser a linguagem que fala e pensa, ser o trabalho de suas mãos, a vida que pulsa; também dizer que é engolido pela finitude e pelo acúmulo da sua própria história.

Este ser novo que é o homem, pertence “a um tempo que não tem nem as mesmas medidas, nem os mesmos fundamentos que ele.” (FOUCAULT, 2007, p. 456). Tudo terá origem a partir do homem.

Esse homem passa a ser compreendido pelas suas condições de existência, através de funções e normas, desejos e necessidades que confluem para conflitos e regras, movimentos que ganham sentidos, criando sistemas e significações. Todas estas situações, um jogo de oposições, equilíbrio e desequilíbrio sobre o tempo contínuo, oferecem o saber possível sobre o pensamento moderno. Agora, objeto de saber, o homem “não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano” (FOUCAULT, 2007, p. 536). A Modernidade trouxe, pelo movimento arqueológico, o aparecimento de um homem duplo, consciente e inconsciente; finito, que da mesma forma que surgiu pode vir a desaparecer.

Não seria antes preciso renunciar a pensar o homem, ou, para ser mais rigoroso, pensar mais de perto este desaparecimento do homem – e o solo de possibilidades de todas as ciências do homem – na sua correlação com nossa preocupação com a linguagem? Não se deve admitir que, estando a linguagem novamente aí, o homem retornará àquela inexistência serena em que outrora mantivera a unidade imperiosa do discurso? (Op. cit., p. 535).

Ao compreender como o homem se transformou em sujeito na Modernidade, através de uma arqueologia do pensamento ocidental, Foucault percebeu o quanto esse homem foi uma invenção de discursos que, como invenção e conhecimento, podem ser superados e transformados a qualquer instante, podendo simplesmente desaparecer tal como apareceu.

Além compreender a subjetivação do homem moderno pelos discursos das ciências humanas validados na Modernidade, Foucault também procurou compreender esse sujeito pelas suas relações com o poder e para consigo. Momentos intercambiáveis e contíguos que de acordo com Morey (*apud* VEIGA-NETO, 2011), apresentam um desenvolvimento ontológico para além do ser-saber - que problematiza a constituição do sujeito pelos domínios do conhecimento -, problematizando o sujeito pela ação que exerce sobre outros sujeitos (ser-poder), e o sujeito pela ação para consigo (ser-consigo), um sujeito de ação moral.

O primeiro domínio do pensamento foucaultiano, como observado, se centrou na compreensão das práticas discursivas e no modo como os enunciados circularam e foram regulados a fim de perceber como, de acordo com Veiga-Neto (2011, p. 44):

Nos tornamos na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento. (...) Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele é produto dos saberes. Ou,

talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes.

1.2.2 O ser-poder: o sujeito nas relações e técnicas de poder.

Neste segundo domínio, o ser-poder, Foucault observou as relações de poder a fim de perceber como os dispositivos da Modernidade articularam uma relação entre práticas distintas, que implicaram na constituição de um saber possível e em como os sujeitos se subjetivam a partir disto. Deste modo os discursos que possibilitaram o aparecimento do sujeito na Modernidade estão conectados as práticas institucionais dos presídios, dos hospitais, das escolas, etc. Uma relação de implicação mútua.

Veiga-Neto (2011) observa que não se trata de criar uma teoria de poder, mas compreender como, tendo como suporte a genealogia nietzschiana, agimos sobre outros sujeitos através de relações de poder-saber. Ou melhor, uma “busca no entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam” (Op. cit., p. 55).

Ao se perguntar o que é o poder, Foucault, percebeu que a proposta genealógica, formulada por Nietzsche poderia problematizar como determinados conhecimentos mantiveram-se encarcerados, submersos perante dispositivos de controle e poder controlados por instituições e saberes dentro de uma determinada sociedade, aqui a da Modernidade. Deste modo o interesse de Foucault, como observa Morey (*apud* VEIGA-NETO, 2011, p. 56), se deu sobre uma “ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais”.

Este processo investigativo se organiza por aquilo que Foucault denominou de um *a priori* histórico, ou seja, os modos de perceber o verdadeiro e o falso, de como os discursos se constituem a partir de uma singularidade em que a razão assume em determinado momento.

Para Foucault o poder está distribuído dentro de todo corpo social, através de um contínuo recíproco de forças operantes nesta organização. Como observa Veiga-Neto (2007, p. 61), para Foucault estas forças são “uma ação sobre ação”. Deste modo o poder não ocupa um centro, mas redes capilares que permitem esta movimentação contínua e recíproca. Esta capilaridade, este caráter difuso do poder age sobre o modo como nos subjetivamos por estarmos emaranhados em sua teia, logo em uma relação microfísica do poder.

Foucault (2002, 2011a) observa que o aparecimento do panoptismo, como um sistema de racionalidade, exerceu relações de poder sobre o sujeito da Modernidade. Para ele, o panoptismo foi:

Um dos traços característicos da nossa sociedade. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle e punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas (FOUCAULT, 2002, p. 103).

O panoptismo é decorrente da transformação de práticas institucionais sobre o indivíduo, a fim de instituir vigilância e disciplinamento através de mudanças arquitetônicas, na ordem do direito penal e na representação da lei, que passa a ter como principal função: vigiar. Estas práticas se encontraram naquilo que Foucault (2002, 2011a) denominou de instituições de sequestro: as industriais; as pedagógicas, como escolas; as correcionais, como a prisão; e as correcionais e terapêuticas, como o hospital.

Por conseguinte, estas instituições de sequestro agiram com a finalidade de: (um) incluir e normalizar, em que a instituição constitui e vigia o grupo fixando os indivíduos a aparelhos que normalizam a produção, o saber, a correção; (dois) o aprisionamento da existência, através do controle sobre o tempo para ser utilizado pelos aparelhos de produção e do controle sobre os corpos para formar, valorizar, adquirir aptidões e qualidades necessárias a um corpo capaz de trabalhar; (três) organizar um poder mais polimorfo e polivalente entrelaçando o econômico, o político e o judiciário; (quatro) produzir um saber tecnológico e um saber de observação que age sobre o tempo e o corpo dos homens, sobre a vida dos homens, tornando-os uma força produtiva.

A primeira função do sequestro era de extrair o tempo, fazendo com que o tempo dos homens, o tempo de sua vida, se transformasse em tempo de trabalho. Sua segunda função consiste em fazer com que o corpo dos homens se torne força de trabalho. A função de transformação do corpo em força de trabalho responde à função de transformação do tempo em tempo de trabalho. (FOUCAULT, 2002, p. 119)

De todas as instituições, a prisão se mostrou a forma mais simbólica e concentrada das instituições de sequestro em comparação com o panoptismo social, que foi a transformação da vida humana em força de produção. O panóptico mostrou-se um espaço particular para experimentar, treinar e analisar transformações que ordenassem para a docilização do corpo do indivíduo. Como observam Veiga-Neto (2011) e Machado (2011) o disciplinamento e a

consequente docilização do corpo se mostraram produtivos e muito mais econômicos por mobilizarem o corpo humano em prol de uma força produtiva, manipulando e produzindo comportamentos.

Deste modo, os aspectos do panoptismo - vigilância, controle e correção - exerceram uma fundamental organização das relações de poder que existem em nossa sociedade. Deram origem ao que Foucault denominou de sociedade estatal, o fundamento do Estado Moderno, que é “ao mesmo tempo, individualizante e totalitário” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2011, p. 69), em que as relações de poder acontecem no nível mais simples, no indivíduo, e no funcionamento cotidiano de instituições, sobre o corpo social.

Estas técnicas de poder, centradas no corpo dos indivíduos, ao produzirem um conjunto de técnicas políticas e de poder, pelas quais os homens são incorporados aos aparelhos de produção como força produtiva, implicaram em resultados profundos e duradouros na trama de um poder político microscópico, capilar, do micropoder, da microfísica do poder; práticas e relações a que ninguém escapa, nenhum indivíduo. Todos são uma produção do poder e do saber.

Não se trata de um aparelho de Estado, nem da classe no poder, mas do conjunto de pequenos poderes, de pequenas instituições situadas em nível mais baixo. [...] que provocaram] o nascimento de uma série de saberes – saber do indivíduo, da normalização, saber corretivo – que se multiplicaram nestas instituições de sub-poder fazendo surgir as chamadas ciências do homem e o homem como objeto da ciência. [...] Estas relações de poder e estas formas de funcionamento de saber. Poder e saber encontram-se firmemente enraizados. (FOUCAULT, 2002, p. 125-6)

1.2.3 O ser-consigo: o sujeito da ação moral

Após operar sobre dois grandes eixos que circundaram a análise das práticas discursivas, permitindo acompanhar a formação dos saberes (ser-saber) e a análise das relações de poder e de suas tecnologias (ser-poder), Foucault operou um terceiro deslocamento para problematizar o sujeito a partir das formas e modalidades de relação para consigo, em como o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito. Deste modo, como observado por Foucault (2012, p. 193), a questão se coloca a partir das “condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, o que faz e o mundo no qual ele vive”.

Para tanto, Foucault focaliza um sujeito que se constrói pelas técnicas de si, pelas artes da existência, um sujeito ético - diferente ao sujeito do conhecimento - pelo modo como se constitui, através de suas ações (exercícios, práticas, técnicas), em um sujeito moral. Cabe

observar que a cada momento histórico, diferentes jogos de verdade podem se estabelecer, pois estão atrelados a uma relação de saber-poder, à racionalidade de sua época, ao verdadeiro e o falso, que Veiga-Neto (2011, p. 82) observa como:

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.

Foucault orienta esta problematização na ambiguidade que a palavra moral carrega, como um conjunto de valores, regras e proibições que podem ser propostos aos indivíduos ou grupos por aparelhos prescritivos (família, igreja etc.), formando um conjunto sistemático, ou transmitidos de maneira difusa, constituindo um jogo em que os elementos podem se anular ou compensar, produzindo ora compromissos, ora pontos de fuga.

Os modos como os indivíduos se conduzem como sujeito da moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem um código de comportamento, produzem uma ação moral que não se reduz a atos conforme uma regra, a uma lei ou a um valor, a jogos de verdade, mas implica em uma relação com o real vivido, ao código referente, a uma relação consigo. Assim, toda ação moral se refere a uma conduta, que exige a constituição de um sujeito moral.

O sujeito moral presente nesta relação para consigo, através das formas de subjetivação e das práticas de si, produz ações sobre si, constituindo-se em objeto de prática moral, enfatizando sua relação com procedimentos, técnicas, exercícios que ele elabora para se conhecer, se controlar, pôr-se à prova, se aperfeiçoar e se transformar; e, deste modo, encontrar soberania sobre si.

Trata-se, na direção antiga, de obter pela maestria de si, a possibilidade de o indivíduo comunicar-se com a ordem do mundo e, obedecendo sua própria razão, obedecer ao mesmo tempo a razão que rege o mundo. De modo que, tornando-se mestre de si ele se torna, de uma certa maneira mestre do universo (FOUCAULT, 2010, p. 103).

Deste modo, este sujeito moral se traduz pela busca por uma ética da existência, ética esta associada ao reflexo das práticas de liberdade, ou seja, como observado por Foucault (2012c) sobre o mundo greco-romano: a liberdade individual como ética, a liberdade como oposição a um regime de escravidão (de uma outra cidade, daqueles que o cercam, daqueles que o governam, de suas próprias paixões). “Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas

que, na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental *cuida-te de ti mesmo*” (FOUCAULT, 2012c, p. 262).

Este cuidar de si pressupõe a uma estética da existência, uma “elaboração de sua vida como uma obra de arte pessoal” (FOUCAULT, 2012a, p. 283), implicando-a a um saber, uma técnica, uma arte. Arte como criação e agir, responsabilidade de se construir, ter-se como objeto, permitir-se a explorar novas possibilidades para si e para o mundo, como observado por Kraemer (2011): “[é no] difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade que a estética aparece na elaboração ética” (Op. cit., 60).

Por mais que o cuidado de si, exercício de liberdade e de ética, fosse visível aos outros pela conduta e pelos modos de agir assumidos no espaço social, sendo reconhecido como exemplo e admirado, não era uma atividade solitária, de renúncia, egoísta perante o mundo e aos homens. Implicava em uma relação com outros, com um mestre, de quem se ouvia lições, com a comunidade e com as instituições. Como observa Gros (2008, p. 132) “não se cuida de si para escapar do mundo, mas para agir como se deve”. Um homem livre além de saber governar a si mesmo deve saber governar a família, a cidade, os relacionamentos. Foucault (2012c, p. 265) conclui que “Aquele que cuidasse adequadamente de si mesmo era, por isso mesmo, capaz de se conduzir adequadamente em relação aos outros e para os outros”.

Por conseguinte, as práticas do cuidado de si, a ética como um exercício de liberdade, tem um fundamento político, visto a liberdade é política, um modelo constituído pelo ato de não ser escravo, da escravidão. Como ação política está imbuída de relações de poder, um poder sobre si mesmo que regula o poder sobre o outro. Foucault (2012c) observa que só há relação de poder se os sujeitos forem livres. A ética da existência permite controlar o poder, limitá-lo quanto ao abuso ou a dominação, visto que as práticas e exercícios produzem a manifestação de uma verdade do mundo, sobre a qual o sujeito tem o domínio, não se assujeitando as que lhe são impostas.

A governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visto ao conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar a liberdade dos outros e, para fazê-los, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro (FOUCAULT, 2012c, p. 279).

Na Antiguidade a governabilidade deu-se pela ética da existência, o cuidado de si, a direção da alma e da consciência, conhecida entre os gregos por “governo das almas”. Deu-se

onde o indivíduo era livre, mas não único, estava sempre em contato, na presença e ao alcance da voz de outro. Uma busca por uma ética pessoal para consigo, que se transformou na tradição cristã em obediência a um sistema de regras universais, intensificadas primordialmente a partir do século XVI, com o aparecimento de uma nova arte de governar, de constrangimento e coerção perante a lei, ao político e ao jurídico que atravessou as epistemes clássica e moderna; que operou o remanejamento de todas as manifestações de verdade que antes estavam ligadas ao exercício e espaço de poder. Artes de governar associadas à razão do Estado ou princípio de racionalidade; racionalidade econômica e princípio de evidência; especificação científica da evidência e princípio da competência; inversão da competência particular em evento universal ou princípio da consciência geral.

Ao propor esse novo domínio ontológico do sujeito, o ser-consigo, Foucault não abandonou os instrumentos de saber-poder. Ele reorientou seu olhar sobre o sujeito, procurando compreender a mesma premissa presente nos outros domínios: as relações entre o sujeito e a verdade. Manteve sua recusa ao sujeito proposto pelo projeto da Modernidade: soberano, fundador, uma forma universal possível de se encontrar em todos os lugares. Como observado por Foucault (2012a, p. 282): “talvez tenhamos mudado de perspectiva, girado em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre sujeito, a verdade e a constituição da experiência”.

Apresentadas as problematizações à constituição do sujeito moderno por Nietzsche e Foucault, prosseguimos com os deslocamentos sofridos pelo sujeito, que Hall (2006) observa como um fator histórico e, deste modo, se apresenta tanto como um “nascimento”, como a possibilidade de “morte” para a ideia de sujeito na Modernidade.

1.3 O sujeito do Contemporâneo, da Pós-Modernidade.

O sujeito pós-moderno, de acordo com Hall (2006), é um contraponto a outros dois tipos de sujeito. Um, o sujeito iluminista, de concepção individualista, que riço, não se transforma, apenas desenvolve-se ao longo de sua existência permanecendo o mesmo em um contínuo, “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia” (Op. cit p.10-1); outro, o sujeito sociológico, a representação das transformações do mundo moderno e as complexidades postas sobre ele, formando-se sujeito no diálogo entre o meio social e o seu eu interior, um sujeito que internaliza valores e significados tomando-os para si e que os projeta

na construção de identidades culturais, que “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Op. cit., p. 12).

Por conseguinte, diferentemente ao sujeito moderno esse, contemporâneo e pós-moderno, se apresenta fragmentado e composto por volúveis identidades através da multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural que, entre contradições e improvisações, não permitem uma identidade fixa, permanente e estática. “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Op. cit., p. 13).

1.3.1 O sujeito descentrado

A modernidade se pautou por um permanente revolucionar, por possibilidades sempre plausíveis de mudanças, assim as identidades, como também a própria Modernidade, passam por processos de ajustamento em relação às alternativas que o mundo atual apresenta e, deste modo o momento histórico atua sobre o indivíduo alterando as relações dele para com a sociedade e para consigo.

A fragmentação do indivíduo no momento contemporâneo se reflete também sobre a ordem social anteriormente constituída, visto a forma como esta se quebrou, se fracionou. Assim, antigas estruturas sociais alteraram-se para que pudessem comportar a multiplicidade da fragmentação temporal e de vias interligadas no espaço, criando a impressão de descontinuidade e descentramento. Como consequência, para os indivíduos e para a sociedade, não há mais uma “identidade mestra” (HALL, 2006, p. 20) que organize o mundo, malgrado a sua desconstrução em uma multiplicidade de identidades que se (re)orientam de acordo como o sujeito é personificado pelos novos movimentos sociais e pelas diferenças que o constituem o sujeito.

Este momento, em que antigas certezas e concepções sociais não mais comportam os sujeitos formados no Contemporâneo, em que foram deslocados os eixos de sustentabilidade da até então sociedade moderna, Hall (2006) alcunha de “crise de identidade”. Momento este, em que identificar a si e ao outro, reconhecer-se dentro de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, a que nos acostumamos a utilizar como o recorte de classificação identitária e social, não mais é suficiente nessa nova configuração da modernidade atual.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7)

A estabilidade que amparou o sujeito moderno estava associada ao conceito de identidade e de pertencimento a um corpo, um estado-nação. O relacionamento entre identidade e nacionalidade nasceu junto com o Estado moderno, momento de forja entre Estado e Nação. Este recém-nascido concretizou, através da natividade e do nascimento, o conceito de pertencimento a um grupo, uma comunidade, um país, uma nação. O conceito de nação também é o de pertencimento, e por mais diferentes as pessoas sejam (sexo, raça, cor, credo), busca-se a integração dessas diferenças no discurso da representação nacional, contornando as diferenças e criando possibilidades de um pertencimento único, uma identidade, uma cultura, uma nação que seja a representação de unidade, de família.

Mas o conceito territorial de nação não comporta apenas um único povo, mas um conjunto de povos que se atraem e se repelem, e que jaz o conceito de unicidade. Logo, o que se constitui é um conjunto de práticas discursivas, “um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2006, p. 62), em que as representações dadas pelo poder cultural criam a impressão de unicidade, de um único povo, uma única etnia (língua, religião, costumes, tradições). Por conseguinte, ao Estado-Nação cabe o poder e o direito de classificar e organizar as relações políticas, jurídicas, sociais, econômicas que interferem sobre as relações cotidianas e modos de vidas locais.

Isto permite à comunidade nacional pôr-se acima do indivíduo, não aceitando ser contrariada e negligenciada por quem estiver abrigado em seus limites. Pressupor outra identidade é questionar a natureza de pertencimento, o dogma imaginário do surgimento da pátria; é ser o outro, o estranho. De acordo com Bauman (2005, p. 28):

A identidade nacional só permitiria ou toleraria essas e outras identidades se elas não fossem suspeitas de colidir (fosse em princípio ou ocasionalmente) com a irrestrita prioridade de lealdade nacional. Ser indivíduo de um estado era a única característica confirmada pelas autoridades nas carteiras de identidade e nos passaportes. Outras identidades “menores” eram incentivadas ou forçadas a buscar o endosso-seguido-de-proteção dos órgãos autorizados pelo estado, e assim, confirmar indiretamente a superioridade da “identidade nacional” com base em decretos imperiais ou republicanos, diplomas estatais e certificados endossados pelo Estado. Se você fosse ou pretendesse ser outra coisa qualquer, as “instituições adequadas” do Estado

é que teriam a palavra final. Uma identidade não-certificada era uma fraude. Seu portador, um impostor – um vigarista.

No momento contemporâneo este conceito ordeiro de mundo jaz por terra, visto que a escolha pelo fim das fronteiras econômicas, em um engajamento ao livre comércio e ao fluxo de capitais globais, ocasionou o enfraquecimento das relações políticas e sociais dentro do próprio Estado e, com isso, o enfraquecimento da identidade nacional, em decorrência da mudança dos fios decisórios, das mãos políticas para as econômicas; primordialmente do lucro.

Estas características que perpassam o Estado contemporâneo, de guardiões do poder econômico ao invés das relações sociais e culturais em sua territorialidade, surgiram da implosão de uma outrora solidez formulada na Modernidade, a que o Estado-Nação determinava e vigiava as regras que abasteciam a sociedade, entre elas o conceito de nacionalidade. Este enfraquecimento se traduz em desilusão e incertezas perante o mundo contemporâneo, possibilitando o esvaziamento de símbolos identitários, tais como o patriotismo.

Como observado por Bauman (1999, p. 35), agora “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando seus próprios recursos e ferramentas”. Dos tijolos e pedras que estruturaram antigos muros e edifícios, cabe à sociedade reconstruir suas identidades e necessidades de pertencimento.

1.3.2 A globalização

Este processo denominado globalização, que promoveu o aceleração do processo desmonte do Estado-Nação e o deslocamento das identidades, é, para Bauman (1999), a representação da desordem global, visto que “o significado mais profundo transmitido pela ideia de globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (Op. cit., p. 67). Por conseguinte, a globalização representa o início do desmonte da estrutura dos Estados-Nações, pela destruição dos alicerces que sustentavam o Estado moderno, primordialmente o econômico que livre de regras que o aprisionavam no território, se separou do controle político.

A globalização, que é inerente à Modernidade, rompeu as fronteiras nacionais, pois associada ao capital (que não se mantém preso a fronteiras) e as tecnologias da comunicação (TV, rádio, Internet), encurtou as distâncias, rearticulando a noção de tempo e espaço,

acelerando os “processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 2006, p. 69).

Esta interferência na sensibilização do espaço e do tempo produziu “evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais ‘acima’ e ‘abaixo’ do nível do Estado-Nação” (Op. cit., p. 73), provocando o enfraquecimento das identidades culturais ao sofrerem infiltrações de outras culturas. A identidade e o pertencimento promovidos pela cultura nacional, aos poucos foi se dissolvendo no mercado global.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural” (Op. cit., p.75-6).

Para Bauman (1999), o processo de globalização caracterizou-se pelo movimento: o movimento da informação, do capital e dos corpos. E ao alterar-se a velocidade no deslocamento dos corpos e da informação, também se alteraram as relações humanas, pois ao se encurtarem as distâncias, mero produto social, essas sofreram mudanças de significação.

Como, cada vez mais, se diminui o tempo real no processo de comunicação, tudo se torna mais próximo e acolhedor, fazendo com que antigas barreiras deixem de existir para aqueles que tenham acesso aos meios e a produção de informação. Deste modo, se era pela proximidade do contato que a informação trafegava e isso obrigava à proximidade dos corpos articulando-os com o espaço, no mundo contemporâneo o espaço modificou-se, sendo alterada sua naturalidade e localização, tornando-se virtual; por conseguinte, promoveu-se a dissolução de antigas fronteiras que deixaram de existir devido a reorganização da movimentação global.

Assim, ao falarmos de identidade em um mundo cada vez mais globalizado, com um número cada vez maior de pessoas em movimento, todas as possibilidades de uma unicidade subjetiva se encerram, como se encerram o pertencimento a um território, a um solo rijo. Esta característica entre ser um e ser múltiplos ao mesmo tempo provoca o sentimento de pertencimento a uma ou mais comunidades, mas também, em um jogo de mão-dupla, cria a angústia de tornar-se um estranho em meio a iguais, em sua própria casa, por não mais reconhecer e ser reconhecido. Para Bauman (1999, p. 18-9):

Em nossa época líquida-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas em uma sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas, bem integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricouer) a questão da la mêmete (a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma “comunidade de ideias e princípios” de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes com a questão da l’ipséite (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja) Minha colega (...) uma vez se queixou de que, sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada demais de identidades para uma só pessoa. Ora, seria fácil para ela ampliar a lista – mas os arcaibouços de referência por ela citados já são suficientemente numerosos para apresentar a impressionante complexidade da tarefa.

1.3.3 Reordenando o tempo e o espaço

A informação trafegava na proximidade do contato e isso obrigava à proximidade dos corpos, articulando o espaço. O mundo contemporâneo rearranjou o espaço que perdeu naturalidade e localidade.

A Modernidade fundada na solidez do concreto e do aço, através de planejamento, inalterabilidade e, antes de tudo, na organização das ações humanas e da ordem social - logo um mundo com fronteiras e limites -, teve, pela nova ordem contemporânea, pulverizadas suas antigas fronteiras, reorganizadas a partir da movimentação global; espaço agora virtual.

A aceleração do deslocamento dos corpos e da informação também alterou as relações humanas. Cada vez mais o tempo real na movimentação e nos processo de comunicação diminui, tornando tudo próximo e acolhedor. Esta mobilidade “tornou-se o fator de estratificação mais poderoso e mais cobiçado, a matéria de que são feitas e refeitas diariamente as novas hierarquias sociais, políticas, econômicas e culturais em escala cada vez mais mundial” (BAUMAN, 1999, p. 16). O ciberespaço se tornou outra Terra.

Os limites espaciais de outrora indicavam fronteira e confinamento e em contrapartida também obrigavam ao diálogo, a alteridade, ao reconhecimento e a convivência com o diferente. Isto se fragmentou, quebrou, distanciou. Assim, antigas relações que mantinham comunidades e criavam identidades entre seus habitantes, tendo na voz o principal recurso para a comunicação vão perdendo seu esteio e, ao se cessarem seus limites, o espaço para o diálogo se liquefaz. A única e prepotente voz a grassar é a do capital, a do dinheiro.

Para alguns a inexistência de fronteiras se tornou sinônimo de liberdade, permitindo-lhes escapar dos problemas da localidade assim que surgem; àqueles que a fuga se faz impossível, a perda de significados outrora construídos e constituídos pelas relações sociais, não se traduz em liberdade, mas em clausura. Isto em um mundo de movimentos é desalentador, visto que, como observa Bauman (1999, p. 25): “alguns podem agora mover-se para fora da localidade – qualquer localidade - quando quiserem. Outros observam, impotentes, a única localidade que habitam movendo-se sob seus pés”.

Esses que se movem - uma elite financeira, detentora de poderes extraterritoriais, liberta dos muros e das fronteiras - reorganizam e rearranjam os corpos no espaço físico, reordenando significados e relações através de sensações antes não observadas, uma “combinação extraordinária e assustadora de etéreo com a onipotência, do não físico com um poder conformador da realidade – que está sendo registrada no elogio comum da ‘nova liberdade’ corporificada no ciberespaço eletronicamente sustentado” (Op. cit., p. 26).

O espaço, reorganizado em zonas proibitivas demarcadas por muros, cercas, grades a (re)ordenarem o permitido e o não permitido, indica o inacessível para aqueles distantes desta elite. Isto representa a desintegração da possibilidade do diálogo na/para a organização/construção de uma ordenação social; em seu lugar forças desintegradoras, rivalidade, hostilidade, ruptura.

No Contemporâneo as pessoas se empenham, primeiramente, em consumir e esta mudança alterou profundamente os aspectos da vida em sociedade, cultural e individual. Isto, associado a instantaneidade do desejo, gera insaciabilidade, transmutando-se em um novo desejo/objeto que logo deve conquistado, apreendido. Este conjunto torna as pessoas impacientes, indóceis, sem capacidade de atenção e concentração. O dilema do homem atual para Bauman (1999), é a dúvida entre “se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir”.

Deste modo, os espaços onde a alteridade era possível e constante, como praças, ruas, feiras-livres etc., espaços centrais para o exercício da alteridade, da convivência entre os diferentes, com o outro, de práticas culturais e sociais, espaço para o diálogo e para a

construção de significados, encolheram e/ou diminuíram. Foram transformados, de acordo do Flusty (*apud* BAUMAN, 1994, p. 28) em “espaços de consumo”, ou em “ágoras públicas/privadas”, como observado por Castoriadis (*Op. cit.*). Espaços que desintegraram a possibilidade das pessoas interagirem e discutirem, travando “batalhas ocasionais, abordar e desafiar uns aos outros, conversar, discutir, debater ou concordar, levantando seus problemas particulares ao nível de questões públicas e tornando as questões públicas assuntos de interesse privado” (*Op. cit.*), e deste modo, como na ágora grega, horizontalizar decisões e normas, produzindo uma comunidade.

O fim dos espaços públicos, que permitem a aproximação, o toque, o confronto entre ideias, o discurso e o diálogo entre as diferenças, se traduz em locais que se (des)espacializam, (des)centram, (des)urbanizam, substituídos pelos shopping-centers, lugar-objeto construído para a prática do consumo e não para prática do diálogo, para a movimentação e não para reflexão, para alguns que podem consumir e não para todos.

Esvai-se o projeto da Modernidade, do sujeito moderno, uno, rijo, universal. Malgrado cessa a fumaça das implosões feitas em suas estruturas se descobre que seus prédios-templos, continuam em pé; tijolos mais resistentes que os de seus muros. Resistentes como algumas maquinarias, como observa Veiga-Neto (2002). O currículo e o cinema, que objetivamos discutir nos próximos capítulos, são parte dessas maquinarias postas em prática pelo projeto da Modernidade.

Os espaços que comportam estas maquinarias, os prédios-templos, podem ter permanecidos em pé - alguns soçobraram antes as implosões, outros deixaram de funcionar – mas algo em comum foi alterado, o público. Foi-se o ideal de sujeito da Modernidade, agora múltiplo em identidades e desejos; de consumo efêmero, de novidade, de um consumo em movimento, que não para, que não cessa. Uma rua intermitentemente iluminada por seus tijolinhos dourados, brilhantes, reluzentes; sob sol ou chuva, dia e noite.

1.4 Próximas cenas

O cinema, como observa Aumont (2008, p. 94), viveu sua crise, como todas as fundações, máquinas e maquinarias da Modernidade sofreram, mas ainda “continua estruturado em torno da partilha instaurada nos anos de 1920 entre cinema de ensaio ou cinema de autor e cinema de massa, industrial, de diversão – mas sempre com a ambição de juntar os dois, já que não pode reconciliá-los”.

O cinema de arte, das vanguardas nos anos iniciais, do cinema de autor, das novas estéticas, este tipo de cinema ganhou novos espaços, que nas palavras de Aumont (2008), virou exposição em museus, tornou-se objeto de exposição, ganhou pedigree; o cinema como outras artes se ocupa por uma estética da retomada, da citação. Bauman (1998) observou que o contexto do Contemporâneo tornou impossível a existência de vanguardas nas artes, posto que estas se colocam distantes à realidade social, tornando-se “uma cultura de simulacro, não de representação” (BAUDRILLARD *apud* BAUMAN, 1998, p. 129)

Para Jabor (2012) os filmes comerciais, os de estética “hollywoodianas”, que anteriormente procuravam promover alguma comoção no público, como o choro ou o riso, hoje promovem uma maratona de emoções incessantes que despedaçam os nossos sentidos, uma estética de videogame em que os personagens fogem dos produtos, do merchandising, ao invés dos conflitos. Não poder consumir, não poder desejar, produz a sensação do vaticínio de Jabor (2012, p. d12): “quando saio do cinema, caio num grande vazio nas ruas barulhentas, feias e terríveis, onde tudo parece real”. Mudou o público, mudou o filme.

Com a concentração das salas de cinema em shopping-centers e o fechamento e quase desaparecimento dos cinemas de rua e de bairro, o público - despejado de boa parte dos espaços públicos – está inserido em uma realidade de hiperconsumo, tanto de produtos como de mensagens, conectado a velozes redes de comunicação. Para este espectador, ir ao cinema não mais é uma experiência de convívio com o outro, mas uma experiência de consumo, através dos mais diferentes produtos expostos em suas vitrines, e como salienta Jabor (Op., cit.) “a personagem principal não é mais o outro, mas nós mesmos com o joystick na mão e nenhuma ideia na cabeça”.

Para problematizarmos a escola e o currículo, com tantas mudanças e crises como o cinema, pretendemos apresenta-los como uma maquinaria, tal qual procuramos apresentar o sujeito, observando sua desestabilização entre a Modernidade e o Contemporâneo, sua crise. Para tanto, expondo os laços entre o conhecimento escolar e a modernidade, através de uma escola que assim como tantas outras instituições sociais (Estado, Igreja, Justiça, etc.) foram criadas a partir do pensamento racional e iluminista, além de seu caráter universal. Do mesmo modo, atravessar o currículo como um artefato cultural, uma práxis da Modernidade, uma prática de representação, de sistemas de poder, um sistema discursivo que apresenta mudanças em seus pressupostos políticos e sociais no Contemporâneo.

2 O CURRÍCULO

Neste capítulo trazemos à discussão o conceito de currículo como uma engrenagem da máquina escolar e como parte do projeto das práticas de poder da Modernidade. Primeiramente apresentamos uma introdução à noção de currículo, para na sequência apresentarmos os embates que se configuraram na episteme moderna: inicialmente entre um currículo técnico e um currículo humanista com perspectivas para o mundo do trabalho; posteriormente, os currículos críticos que almejavam a emancipação política e social do sujeito.

Em um terceiro momento apresentamos os currículos orientados por perspectivas pós-críticas que passaram a se orientar por uma lógica diferente, baseada nos estudos pós-modernos, que questionaram o positivismo científico e as grandes narrativas históricas, e nos estudos pós-estruturalistas, que problematizaram o mundo através de práticas discursivas imbuídas de poder, logo contingentes. Descentrado e tido como discurso, o currículo se fetichiza, ganha poderes místicos e, ao mesmo tempo, se torna um constructo do homem; também é espaço contestado, em que a representação ganha novos olhares tanto pelas narrativas de outros povos, quanto pelos Estudos Culturais.

Finalizando, observamos o currículo dentro do Contemporâneo, problematizando-o a partir de novos arranjos temporais e espaciais, que podem gerar heterotopias, movimentos e ocupações que produzam ressignificações sobre lugares existentes, novos olhares, novas experiências, novas travessias em que a palavra, o se dizer, o dito, assumem a arena.

2.1 Introdução ao currículo

À palavra currículo, preponderantemente, associamos o universo escolar, como e o que ensinar e aprender. Mas currículo também são nossas vivências, nossas ações e se constitui por relações de poder.

Althusser (1980), ao trocar a dupla família-igreja por família-escola, percebeu o quanto a prática escolar retém da vida da criança/adolescente. Para Veiga-Neto (2002, 2007), o currículo, um artefato escolar, ordena a percepção do tempo e do espaço, proporcionando a docilização do corpo. Isto demonstra a importância do espaço escolar para a formação cultural identitária e ideológica do sujeito. Foucault (2011d) também se deteve na importância dos espaços como formadores da identidade moderna, por meio do disciplinamento. Deste modo,

cabe à escola um espaço especial para a formação dos discursos que constituíram a modernidade através do uso de técnicas disciplinares.

A escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa) a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis (VEIGA-NETO, 2011, P. 70-1).

Ao selecionar-se o que se deve ou não ensinar; escolher entre quais conhecimentos são válidos ou não entre os inúmeros produzidos pelo homem em sua trajetória histórica; quais referências culturais devem ser referenciadas; quais discursos têm validade e veracidade para comporem uma episteme que organize o momento histórico; insere-se o currículo nas relações de ‘poder-saber’⁵, pois antecipa, organiza e categoriza os discursos, regimes de verdade, que constituirão e moldarão os grupos sociais.

É como espaço contestado (SILVA, 2010, 2011) que o conhecimento e o currículo mudaram a formação histórica humana, com diversas (re)criações da prática curricular ao longo do tempo. Dos gregos e romanos à contemporaneidade, do cânone literário e científico à alta e baixa cultura, do tecnicismo ao abstracionismo, o currículo sempre foi uma representação dos conhecimentos e das atividades sociais humanas, logo nunca uma peça estática. Assim, os conteúdos, os formatos e as práticas envolvidas, representam a expressão de um projeto político, social e cultural.

2.2 A Modernidade e o currículo

Apesar da concepção do termo currículo estar ligado a um momento do Estado moderno, remete a momentos remotos, pois currículo como ordenamento de disciplinas remonta ao período clássico grego e romano: a organização das disciplinas em *trivium* (gramática, retórica e filosofia) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) ou a *Didactica Magna*, de Comenius, na antiguidade clássica.

⁵ O poder implica saber. Não há relação de poder sem sua correlação a um campo de saber, nem de um saber constituído de relações de poder.

Este currículo clássico encontrou no conhecimento enciclopédico uma estrutura para a fragmentação das disciplinas, na divisão dos saberes, visto que estes representam parte de uma realidade que não pode ser compreendida e apreendida na sua totalidade pelo homem. Gallo (2004) observa que este currículo se inspira na metáfora proposta por Descartes da árvore dos saberes, em que a perda da totalidade da ignorância possibilita, pelo conhecimento, a recuperação da totalidade como sabedoria.

Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que de vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza (Op. cit., p. 40).

O conceito atual e usual para os estudos curriculares ou teorias curriculares surge na Modernidade entre o fim do século XIX e o início do século XX. Estes estudos estão intrinsecamente ligados às teorias pedagógicas e educacionais, ou melhor, são parte do corpo e da prática escolar.

De acordo com Silva (2011), o aparecimento dos estudos curriculares está associado ao processo de massificação da educação ocorrido inicialmente nos países desenvolvidos, que permitiu a consolidação de uma burocracia voltada à educação, à possibilidade do aprimoramento escolar em quantidade e número cada vez maior a segmentos da população, à salvaguarda de uma ideologia e de uma identidade nacional mobilizadas pelas ondas de movimentos imigratórios, e à aceleração do processo industrial e urbano.

Como os estudos curriculares estão (in)diretamente associados às questões filosóficas e pedagógicas da educação atemo-nos ao conceito observado por Gallo (2004) de associação do currículo moderno ao conceito de disciplinaridade, ou seja, um currículo disciplinar.

Um modelo de currículo em que os conteúdos a serem dispostos para a aprendizagem apresenta-se na forma de disciplinas, áreas de saber tomadas de forma autônoma, independentes e estanque. Toda a pedagogia e a escola moderna (isto é, desde o século dezessete) assentam-se sobre uma noção disciplinar de currículo. (Op. cit., p. 38)

Conforme Veiga-Neto (2002, p. 169), esse momento se denominou “virada disciplinar” por estabelecer uma lógica disciplinar diferente à Antiguidade, resultado de um processo de superespecialização da Modernidade, reflexo de um poder político, econômico, religioso e filosófico, “que muito mais que ‘refletir’ um estado de coisas, esse novo artefato, o

currículo, foi decisivo para que a nova lógica disciplinar se incorporasse rápida e profundamente no pensamento europeu” (Op. cit., p. 170).

O currículo moderno consolida-se por meio do pensamento iluminista, influenciado diretamente pelas palavras-chave da revolução francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, das quais surgiram os pressupostos da Modernidade: uma sociedade mais justa, organizada pela razão científica e pelo progresso constante através dos quais se promove o fim das desigualdades, alçando à emancipação e à libertação política, e à emancipação dos campos sociais, refletindo em um sujeito autônomo e livre; bem como homogeneidade, universalismo, indivisibilidade, fixidez e essencialismo. Esses pressupostos constituirão a estrutura das funções escolares tanto para o pensamento liberal como para o pensamento crítico marxista.

A ideia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais. A ciência e a razão são instrumentos de progresso, o sujeito moderno é aquele que está imbuído desses mesmos propósitos e impulsos e a educação institucionalizada é quem está encarregada de produzi-lo. O sujeito educacional assim produzido encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional (SILVA, 1995a, p. 248).

A escola torna-se o lugar ideal, peça central e motriz para disseminar as ideias sociais e políticas do projeto moderno: justiça, igualdade e liberdade. Ela, e o currículo, é a instituição própria para a transmissão de conhecimentos que farão surgir o sujeito moderno: uno, homogêneo, consciente, indivisível e centrado. Um sujeito ideal, pois médio, permitindo a instituição escolar moderna ter como grande meta: a transmissão do conhecimento científico e a formação de um ser humano supostamente racional e autônomo. Um sujeito guiado pela ordem e pelo controle, garantindo o progresso de toda a estrutura social. Tanto que Altuscher (1980), ao promover o ataque ao currículo tradicional, o faz por perceber a escola como uma peça central para assegurar a sujeição do sujeito à ideologia e ao manejo das práticas promovidas por esta.

2.2.1 As primeiras contingências curriculares.

Os primeiros pressupostos sobre estudos curriculares na Modernidade surgiram no início do século XX, nos Estados Unidos, fruto de uma crítica fortíssima ao modelo curricular tradicional, através de questionamentos sobre a inutilidade de conhecimentos e habilidades promovidos para uma sociedade voltada para o trabalho industrial e para a vida urbana, e

distante das experiências das crianças e dos jovens. Nesse momento de ativismo e luta, diferentes espectros da sociedade procuram impor sua visão de mundo, questionando sobre qual a finalidade da educação para as massas.

A problematização entre um currículo voltado para a eficiência econômica e outro para a construção democrática, demonstra a existência de algo maior por trás de um currículo do que a simples escolha de qual e quanto de um determinado saber deve ou não ser ensinado, pois o currículo, como produção social, é um jogo de correlações de força que ao escolarizar elementos de uma determinada cultura constitui:

um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão na luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2001, p. 41).

As teorias curriculares produzidas a partir desse momento particular da modernidade foram, de forma breve e simplificada, definidas por Silva (2011, p. 12), em três visões:

(1) a tradicional, humanista, baseada em uma concepção conservadora de cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que se baseia em uma perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; (2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; (3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada em uma análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura.

2.2.1.1 Os currículos tradicionais e tecnicistas.

As teorias tradicionais, as humanistas e as tecnicistas, selecionaram no cânone um grupo de informações e conhecimentos que foram considerados necessários à formação dos alunos, logo da sociedade. Deste modo, ganham corpo a organização e o planejamento curricular, o que deve ser ensinado ou não e em qual quantidade. Por conseguinte, o conhecimento e a cultura se tornam imutáveis e estáticos, não ocorrendo um questionamento do processo de transmissão do conhecimento.

O currículo humanista, de acordo com Gallo (2004), foi uma vertente do currículo da Antiguidade Clássica, baseado na organização promovida por Marciano Capella sob o nome de trivium (gramática, retórica e filosofia) e quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música). Propunha o conhecimento do cânone literário e artístico greco-latino, bem como o

conhecimento destas respectivas línguas. Objetivava, como intenção primeira, à formação de uma sociedade, um homem, que incorporasse o melhor do que a humanidade já houvesse produzido até então. Aos que melhor e mais longamente se desenvolvessem através destas características, destinava-se a ocupação, a direção e a preservação do Estado.

Outra vertente muito importante, pois uma das dominantes, foi a de John Franklin Bobbitt, que se tornou referência com a publicação, em 1918, do livro *The curriculum*, que se contrapôs ao sistema educacional humanista vigente, que atingia apenas um pequeno número de pessoas. Os estudos de Bobbitt propunham a substituição do currículo humanista em uso, por um sistema mais adequado às condições sociais e industriais àquele momento da modernidade.

A proposta curricular de Bobbitt se estruturou nos estudos de gestão científica produzidos por Frederick Taylor. Propunha à reorganização dos saberes por uma nova estrutura escolar e uma nova didática para a sua transmissão baseadas em um currículo organizado para finalidades educacionais que viesse a desenvolver as exigências profissionais da vida adulta. Desta forma, a instituição escolar funcionaria tal qual a uma empresa, em que resultados podem ser auferidos e medidos, centrada na organização, no desenvolvimento e acima de tudo, na eficiência. Estes pressupostos do currículo tecnicista desenvolvidos por Bobbitt encontraram continuidade, primordialmente, nos estudos de Ralph Tyler, com propostas baseadas na organização e no desenvolvimento, consideradas como fases de planejamento.

A proposta de John Dewey, uma terceira vertente, se contrapôs tanto ao currículo clássico humanista quanto à teoria mecanicista de Bobbit e Tyler. Internacionalista, foi considerada mais progressista e pragmática. Nela a criança e o jovem se tornaram o centro da discussão curricular, a fim de que fossem ressaltadas as suas experiências, necessidades e capacidades. Para Dewey a educação deveria valorizar as experiências vividas por crianças e jovens, para que fossem rearticuladas e reconstruídas com a finalidade de uma melhor eficiência na vida do aluno; como um veículo de transformação para um progressivo aperfeiçoamento das habilidades particulares; como espaço para a reflexão sobre a vida em sociedade e a prática da democracia promovendo o crescimento moral e intelectual. Nas palavras de Gadotti (2002) o processo educacional de Dewey se afirmou como um processo escolar instrumentalista que preparava os jovens para o trabalho, para a atividade prática e para o exercício da competição encaixando-se na nova sociedade burguesa.

2.2.1.2 O currículo crítico

Somente ao final da Segunda Guerra Mundial, com a divisão do mundo em blocos sobre a influência capitalista ou comunista, e com o surgimento de movimentos que tomaram as ruas e os rumos do mundo ocidental - as lutas por direitos civis, a guerra do Vietnã, a contracultura, o feminismo, a liberação sexual, os protestos estudantis, os movimentos de independência e de lutas armadas -, que novos parâmetros curriculares se contrapuseram aos anteriormente traçados pela tradição e pela tecnicidade curricular.

Essas novas práticas curriculares também questionaram o fracasso do modelo curricular americano na educação dos negros, imigrantes e trabalhadores. Assim, questões de transmissão de conhecimento e organização social, bem como as relações de poder envolvidas nesse processo, se tornaram os questionamentos que promoveram o desmonte das estruturas curriculares tradicionais. Nestes estudos transpareceram “tanto o caráter histórico (variável, mutável) quanto o caráter social (construído) do conhecimento escolar” (SILVA, 2010, p. 13).

O pensamento crítico tem sua raiz inicial na filosofia da Escola de Frankfurt, que enfatizava a dinâmica cultural, bem como uma crítica à razão iluminista, contestando sua redução a uma ordem prática e utilitária, voltada para um progresso revestido de benefícios econômicos; também à crítica aos fins da ciência, ou seja, como uma racionalidade técnica, um instrumento de dominação, poder e exploração, ao invés de uma forma de acesso para a verdade. De acordo com Silva (2010, p. 13), ao apresentar a reprodução da sociedade pela e na escola se fixaram a “determinações externas (economia, sobretudo) do currículo, bem como as noções ‘realistas’ de conhecimento e de currículo, resultantes da adoção do conceito marxista de ideologia”.

As teorias críticas (apesar de fundarem-se nos mesmos ideais iluministas e da modernidade sobre a educação e a escola, apresentados pelas teorias tradicionais e tecnicistas) renovaram e revolucionaram a experiência curricular, ao questionarem a reprodução das desigualdades e as injustiças sociais desenvolvidas pelas práticas anteriores. Estas situações advinham dos estudos curriculares não considerarem o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, e particularmente no caso do currículo, o conhecimento; também por terem como marcas basilares critérios de eficiência e racionalidade, a imobilidade e o conservadorismo nos arranjos educacionais, culturais e do conhecimento.

As características centrais na discussão dos fundamentos da escola moderna para a teoria crítica foram: o acesso universal, a igualdade de tratamento e a não-discriminação.

Outra marca importante, de acordo com Silva (2011, p. 30), está no olhar sobre as técnicas e práticas curriculares.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.

Para Pinar (2008a) a história das concepções críticas do currículo foi marcada pela compreensão deste como um texto político, em que “as escolas funcionavam como vias de mobilidade social ascendente e econômica”⁶ (Op. Cit., p. 313), baseadas inicialmente em alguns conceitos-chave: “fundamentos e noções de reprodução, resistência, ideologia, hegemonia”⁷ (Op. cit.), para posteriormente “incorporar noções de pedagogia crítica e alfabetização, bem como questões de raça, classe e gênero”⁸ (Op. cit., p. 314).

Esses pressupostos, ora elaborando uma crítica à escola capitalista e a cultura das classes dominantes (currículo reprodutivista: Althusser, Bourdieu, Apple), ora buscando compreender a ação do currículo sobre a sociedade (sociologia do currículo: Young, Bernstein); ora na preposição por uma escola diferente, seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária (currículo cultural: Paulo Freire, Giroux), serão contestado e/ou incorporados a novas teorias, principalmente as do pós-estruturalismo e as da pós-modernidade.

Cabe observar que não somente os pressupostos do pós-estruturalismo e da pós-modernidade questionaram a Modernidade e o currículo crítico. Diversos outros movimentos de gênero aos culturais (maio de 68 na França, contra-cultura e feminista nos Estados Unidos), deslocaram o centro do currículo dominante, preponderantemente baseado no cânone masculino, europeu e branco. Esse novo cenário foi marcado pela dissolução de barreiras e trouxe novas representações para o sujeito da modernidade, agora atravessado por múltiplas representações e construções discursivas, fragmentado em sua identidade e autogovernado.

⁶ “... that schools functioned as avenues of upward social and economic mobility”.

⁷ “... among the foundations of which were notions of reproduction, resistance, ideology, hegemony...”

⁸ “... incorporating notion of critical pedagogy and literacy as well as issues of race, class, and gender...”

2.3 Os estudos curriculares pós-críticos (pós-moderno, pós-estruturalista, e outros pós)

O pós-estruturalismo e a pós-modernidade conduziram as discussões sobre o currículo para outras dimensões espaciais e temporais, desestabilizando os pressupostos que até então o definiam. Como observam Lopes e Macedo (2011), trata-se de pensar sob outra lógica, distanciando-se das representações e questionamentos dos pressupostos curriculares. Tratou-se de pensar sem eles.

A pós-modernidade, vista como um conjunto de práticas e representações que desmontou a razão e a racionalidade construídas pelo projeto da modernidade, colocando-a em xeque através de estudos que contestaram o empirismo e a neutralidade da ciência. Por conseguinte, se desestabilizou a universalidade, o positivismo, o essencialismo e a irreduzibilidade dos conceitos fundacionais da ciência moderna, substituindo-os por uma posição antirrealista e relativista perante os pressupostos científicos.

Neste contexto, Silva (1995a) argumenta que a Modernidade, em sua fundação, separou a construção do conhecimento das relações de poder, ou seja, tornou o conhecimento, logo a ciência, neutra. A pós-modernidade inverteu esta relação ao tomar o conhecimento, logo a verdade, como contingente, construída por lutas de/por poder.

A pós-modernidade afirmou que o momento histórico e os arranjos políticos, econômicos, sociais e culturais estavam para além daqueles propostos pelo pensamento moderno. Dessa forma, ao deslocar e questionar os pressupostos da Modernidade, a ordem escolar foi deslocada, visto que esta fora constituída para o sujeito do projeto da Modernidade. Agora, se vê frente ao seu oposto, um sujeito de contradições e desejos para além do que as metanarrativas, das verdades preestabelecidas pelo projeto moderno podiam comportar. Mascia (2002, p. 59) observando essa questão, discorre sobre o que representou para a educação esta mudança.

Para a educação pós-moderna, a verdade não existiria, a não ser aquilo que se postula como verdade para e em um dado momento: a razão não estaria além das regras estabelecidas em um determinado momento sócio-histórico-ideológico. Isso implica tomar distância com relação ao universalismo, positivismo e racionalismo técnico. (...) À medida que os sujeitos (ou as posições-sujeito: professor, aluno, etc.) viessem a reconhecer que cada posição, cada compromisso ou crença é fruto de contingência (não de agência); isto é, suas fundações, suas verdades são, na realidade, símbolos; símbolos esses necessários para a construção e legitimação de nossa concepção de educação e currículo.

O pós-estruturalismo trouxe o currículo para o campo do discurso, tornando-o uma prática discursiva. Deste modo, o currículo deixou de ser a representação de uma gama de conhecimentos e passou a ser a representação de um mundo constituído pela linguagem, por um grupo de discursos legitimados por determinadas condições sócio-históricas que o tomam como real e verdadeiro.

Tal questão explicita uma imbricada relação entre discursos – e conhecimento como parte do discurso – e poder. (...) A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonzá-los (LOPES; MACEDO. 2011, p. 40).

Os fundamentos pós-estruturalistas tornaram o currículo um discurso, um texto e como tal passou a ser compreendido. Um discurso/texto que ao ser desconstruído (PINAR, 2008b; LOPES; MACEDO, 2011) revela as narrativas, os sistemas simbólicos que se impõem em sua construção, pois são compreendidos como:

uma série de narrativas sobrepostas umas sobre as outras, entrelaçadas entre si, camadas de uma história que se fundem e se separam como as cores em uma pintura de Jackson Pollock. As histórias que contamos nas escolas, formalizadas nas disciplinas, são sempre histórias dos outros, sempre transmitindo motivos e contra-motivos, sonhos e pesadelos. Para entender o currículo como um texto desconstruído (e em desconstrução) é necessário contar histórias que nunca terminam, histórias que estão sendo escritas, e narradas, em que podemos nos tornar uma personagem, ou mesmo um narrador, em que a estrutura é provisória, momentânea, uma coleção de estrelas cintilantes no fluxo do firmamento (PINAR, 2008b, p. 448-9)⁹.

Para o pós-estruturalismo o discurso/texto está imbuído de poder, em que significados e sentidos são considerados verdadeiros por práticas contingentes, sociais e culturalmente construídas, por e através da linguagem e do discurso. Silva (2011) observa que Foucault ao apresentar que saber e poder se alinham em uma única prática, não estando separados nem em oposição, acabam constituindo-se em uma prática única, visto que “não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que se utiliza do saber” (Op. cit., p. 120).

⁹ ...as a series of narratives superimposed upon each other, interlaced among each other, layers of story merged and separated like colors in a Jackson Pollock painting. The stories we tell in schools, formalized as disciplines, are always others stories, always conveying motives and countermotives, dreams and nightmares. To understand curriculum as deconstructed (and deconstructing) text is to tell stories that never end, stories in which the listener, the “narrate”, may become a character or indeed the narrator, in which all structure is provisional, momentary, a collection of twinkling in a firmament of flux.

Nestas práticas onde o saber e o poder se imbricam, se interligam, são produzidos regimes de verdade através da regência e do controle sobre os enunciados, notadamente, pela produção científica. Isto pressupõe determinadas assertivas para com algumas verdades, produto do campo científico, que passam a ser aceitas como verdades maiores perante outras. Foucault (2011b) afirma que estes regimes são produtos do poder que circula dentro das próprias ciências, organizando-se de tal maneira para que determinados saberes possam emergir sobre outros. Um regime interior de produção de significados.

O currículo escolar também é atravessado por estes regimes, visto que sua organização tende a incorporar um cânone representativo da produção científica e artística produzida pela humanidade. Deste modo, o poder circula pelas instituições e pela sociedade que constroem uma dinâmica que tende a valorizar ou desprestigiar determinados saberes, que serão disponibilizados através de políticas curriculares e aplicados nas escolas.

A mudança de paradigma proporcionada pelo pós-estruturalismo e pela pós-modernidade sobre os pressupostos do Iluminismo e da Modernidade deslocou o espaço ocupado pela construção do sujeito da consciência para a linguagem. Agora este sujeito tornou-se uma “construção social e histórica, contingente, característica de uma época histórica específica” (SILVA, 1995a, p. 249), e como tal construído/desconstruído pelo discurso/texto. Silva (1995a, 2011) observa que a identidade e a consciência do sujeito moderno sofreu outro forte abalo a partir da interpretação do significante de Saussure, por Derrida, pela percepção do significado como instável e sempre adiado, e pela desconstrução dos binarismos constituintes do conhecimento do sujeito moderno.

É este currículo contemporâneo que, para Pinar (2008b), se parece como uma colcha de diferentes retalhos, uma complicada sinfonia de palavras e ideias que pretendemos apresentar adiante. Um currículo que é construído na prática discursiva e pela identidade social; que ao perceber/ser percebido pelo outro, pela diferença, se fetichiza nas multiplicidades de Babel; um currículo que se engendra em novas configurações, artes geométricas sem pontos fixos, rizomático. Um concerto de melodias frágeis e contingentes, de ritmos polifônicos em que diferentes versões e tons contestaram e subverteram o projeto da Modernidade.

2.3.1 O currículo como fetiche

Latour (2002) esclarece que a palavra *fetiche* é uma derivação de *feitisso* (*feitiço*), palavra que os colonizadores portugueses utilizaram para qualificar a relação dos habitantes

da Costa de Guiné com seus ídolos. Por conseguinte, ambas têm como raiz a palavra *feito*, raiz de fazer, forma, figura, configuração como também de artificial, fabricado, factício, fascinado, encantado.

Destarte, fetiche passou a ser um termo europeu para designar práticas diferentes a um pensamento hegemônico, da religiosidade às práticas sociais e culturais. Fetiche é o encontro de valores díspares, oposições entre estes valores, originado do encontro entre a racionalidade europeia e a “irracionalidade” africana. Os negros adoravam seus ídolos de pedras, madeira e argila como divindades, lhes imputavam poderes encantatórios, mágicas, divinais. Aos olhos europeus não era crível que algo fabricado pela mão humana recebesse o epíteto de divindade.

Com a “virada linguística” a noção de representação foi alterada, visto que a perspectiva sobre os objetos do mundo passou a ser orientada na e pela linguagem. Deste modo, os discursos produzidos pela sociedade constroem a/uma realidade. “A representação é um discurso [...] e cria as coisas que, se não materialmente concretas, têm efeitos reais ou efeitos de verdade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 207). A representação, como um jogo da linguagem, está condicionada a relações sociais que se confrontam perante a uma construção do mundo, logo o discurso e a representação são contingentes. Como contingentes também são as representações identitárias, visto que são efeitos produzidos dentro do contexto cultural, que tal a representação são construções discursivas marcadas pelas relações de poder.

Deste modo, assumir as representações, as narrativas, as identidades como contingentes e fabricados pelas práticas humanas e discursivas através de um jogo de poder, é perceber que os produtos do conhecimento humano são também uma construção destas relações e, como tal, o currículo como algo, uma coisa, é um objeto que advém de relações de saber-poder.

Pelo currículo ser uma coisa construída, fabricada, artificial ao invés de ser algo pronto, dado, é que Silva (2010) propõe um olhar para o currículo como fetiche, como algo surgido do entrelaçamento entre diferentes culturas e identidades humanas, na multiplicidade de representações e discursos. Este olhar pressupõe um currículo, sob os pressupostos do pós-estruturalismo - que contesta a noção de verdade e da realidade construída a partir do pensamento iluminista europeu, hegemônico e colonialista –ao invés da feitiçaria, do falso, do erro, do Outro; a ambiguidade, a mestiçagem, o hibridismo, a alteridade, o antropofagismo, o tropicalismo¹⁰.

¹⁰ Para Tom Zé (2012), o tropicalismo tem em Oswald de Andrade e o movimento antrofágico como gatilho disparador para o encontro de uma lógica não-aristotélica, não racional (que alcunha como lixo lógico), um saber oral, advindo da cultura árabe, com a cultura pop ocidental, fruto do pensamento racional.

Nem a ingenuidade dos nativos, nem a lucidez dos forasteiros, mas a manha e malícia de quem sabe que o fetiche se situa exatamente naquela zona obscura em que se encontram, clandestinamente, as coisas propriamente dita e as coisas deitas, o humano e o transcendental, a natureza e a cultura, o pré-social e o social (Op. cit., p. 73).

O fetiche sempre apresentou uma certa ambiguidade, provocada pela incompreensão dos ídolos, as divindades serem reais ou artificiais, ou se na fala do oráculo é o humano que articula ou o objeto-encantado. Silva (2010) observa que essa ambiguidade, essa duplicidade do fetiche persiste, pois para alguns é “coisa feita, que mistura o social e o natural, que confunde coisa e gente, (... como) sinônimo de coisa que encanta, fascina e agrada” (Op. cit, p. 80).

Desta maneira, o currículo para alguns - os colonizados, os aculturados, os ingênuos, os nativos - é a tradução mais pura do fetiche, pois, seja como livro, guia, grade, temas é um objeto feito pelo homem e uma coisa construída a que se atribui magia e poderes supra-humanos. Como amuleto, produz certeza e proteção contra os infortúnios, as incertezas de um mundo desconhecido. O fetiche é o conhecimento traduzido no currículo.

Entretanto para outros, o currículo é fetichismo - a mistificação de um produto terreno e não sobrenatural, uma coisa humana -, e como tal passível de ser desfeticizado, ou seja, expor o fetiche é revelar a verdade, a origem primeira deste objeto, coisa feita. Assim, tomando o currículo como produto, demonstra-se que “antes de mais nada, em uma vida anterior, [foi] relação entre pessoas, entre grupos – relação social” (SILVA, 2010, p. 101).

O fetiche apresenta uma característica muito peculiar, a de realinhar o jogo de poderes, de reorganizar o espaço, pois dissolve a exatidão fronteira entre o verdadeiro e o falso, a realidade e o constructo, o humano e o não-humano. E o que é a contemporaneidade se não essa ambiguidade dos sentidos, esta sensação de pertencer e não-pertencer, esse embaralhamento taxionômico do classificar, separar, selecionar, indicar.

Estas sensações possibilitam a Silva (2010) reconhecer o caráter fetichista do currículo, pois ao percebê-lo híbrido, ambíguo, contraditório, contingente, indeterminado, percebe seu erotismo, como causa de prazer e gozo; percebe o trânsito mais fácil entre as coisas e as pessoas, substituindo os paradigmas da Modernidade, que separou “a natureza e a cultura, o concreto e o constructo, o material e o abstrato, o tangível e o transcendente, o sujeito e o objeto” (Op. cit., p. 108). O fetiche possibilita perceber o mesmo pressuposto para a representação na teoria pós-estruturalista: não existo *a priori*, mas sou/existo a partir do outro, daquilo que não sou.

Conviver com o fetiche significa, ao contrário, reconhecer o conhecimento e o currículo como representação. Ver o currículo como fetiche significa não simplesmente descartá-lo como uma forma ilusória de representação, mas como a própria condição da representação. Ver o currículo como fetiche e o fetiche como representação implicaria, pois, não em desfeticizar o currículo, mas, ao contrário, em fetichizá-lo, criar fetiches por toda parte no currículo (SILVA, 2010, p. 106-7).

O fetiche torna o currículo uma metáfora de si mesmo.

2.3.2 Os Outros do currículo.

As bases estruturais do momento contemporâneo se mostram móveis, reconfigurando-se à medida que as representações basilares da Modernidade se alteram pela descoberta de um Outro, posto em cena pelo processo de globalização. As teorias pós-colonialistas e os Estudos Culturais colocaram em cena esse Outro, tendo como base um conceito de representação, em que seu significado não é dado *a priori*, nem é a representação de um real acessível, mimético¹¹ ao discurso, mas, como observado por Silva (1995b, p. 199-200):

Um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder. (...) Os significados carregam a marca do poder que os produziu.

Por conseguinte, a produção de significados e representações acontece nas relações de poder-saber estabelecidas nas diferenças e oposições constituídas em relação a esse Outro, possibilitadas pela oposição nós-eles, e desta forma, constituída pela diferença e pelas identidades sociais.

Esse “nós” é representado pelo cânone: as narrativas e as histórias que uma cultura hegemônica constrói e dissemina sobre a participação do “nós” no mundo, e que auxiliam na construção de significados e representações que ordenam a compreensão das coisas no mundo, em estabilizar e fixar um eu. Outros cânones, outras narrativas que apresentem outros significados e representações são referentes a “eles”, que as teorias pós-colonialistas e os Estudos Culturais propõem incorporar ao currículo.

¹¹ Stuart Hall denomina de teoria mimética da representação, a concepção da linguagem como mero espelho e reflexo de uma realidade anterior e independente do discurso que a nomeia (*apud* SILVA, 1995, p. 198).

De acordo com Silva (2011) as teorias pós-colonialistas questionam o cânone educacional ocidental por representarem um conjunto de identidades culturais e sociais a partir do padrão identitário europeu. Tomando como exemplo o olhar foucaultiano que Edward Said empregou no livro *Orientalismo*, Silva (2011) argumenta que o fetiche apresentado pelo processo identitário construído pelo colonizador europeu em relação ao Outro, ocorreu pelo fascínio e pela curiosidade sobre aspectos culturais diferentes da racionalidade europeia, procurando dominá-la através de relações de poder-saber.

Por conseguinte, ao trazer a questão identitária e representacional entre suas principais questões, o pós-colonialismo proporcionou espaço para que significados construídos nesta relação de poder e saber, efetivada em dominação cultural, interferindo na formação identitária, objeto do âmbito curricular.

É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um “outro” como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Visto como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão poder-saber (SILVA, 2011, p.127-8).

O currículo (como outras práticas, como o cinema) foi um dos artefatos que agiram sobre o colonizado com a intencionalidade de subjugar-lo à ótica do colonizador, ao determinar a cultura e os modos europeus como superiores aos praticados pelos selvagens e bárbaros colonizados. Através de um discurso de bases civilizatórias, buscou-se “transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2011, p. 112), alterando pelas práticas educativas os pressupostos culturais destes povos.

Diferentemente ao multiculturalismo que apenas absorveu as diferenças e os exotismos, a visão pós-colonialista objetivou inserir-se e inscrever-se nas relações de poder. É essa diferença que permite Silva (2011, p. 129) afirmar que:

Conceitos como hibridismo, tradução, mestiçagem, que permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante como a dominada se veem profundamente modificadas. Conceitos como esses permitem focalizar tanto processos de dominação cultural quanto processos de resistência cultural, bem como sua interação. Obviamente o resultado final é favorável ao poder, mas nunca tão definitivamente quanto o desejado. O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência.

Se o pós-colonialismo trouxe à discussão as relações de poder-saber entre colonizador e colonizado, os Estudos Culturais procuraram questionar o estabelecimento de um cânone cultural representativo por determinados grupos hegemônicos, incompatíveis com princípios democráticos, perante o indiferente entre alta cultura e a produção cultural de outros grupos sociais à margem desses grupos. Silva (2011) ao expor o pensamento de dois representantes desse grupo de estudos, observa, em Raymond Williams, que o termo “cultura” deve incorporar todas as manifestações e experiências pelas quais grupos humanos se organizam para existir; e, em Richard Hoggart, a ampliação pela incorporação de meios de cultura de massa.

Por compreender a cultura como um campo das relações de poder, um campo de luta na produção de significados entre os diversos grupos sociais, os Estudos Culturais têm na cultura um campo de luta, em que os processos de significação auferem identidade(s) aos grupos contingentes, definindo “não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2011, p. 134).

Os Estudos Culturais ao desmascararem e desnaturalizarem o funcionamento das relações de poder presentes às práticas culturais, permitiram observar os modos como as formações identitárias se organizam, permitindo compreender a constituição curricular como um objeto cultural, e como tal espaço contingente. Dessa forma, o currículo e seu conteúdo são frutos de construções sociais e de tal modo imbuídos de relações de poder, propiciando a determinadas narrativas culturais se sobreporem a outras. Consequentemente, reconhecer o currículo e seus artefatos como construídos nas contingências sociais através da linguagem e do discurso, e, desta forma, produtor de identidades, permite conceber e interpretar o conhecimento e o saber como múltiplo e diversificado, e não como mera mimese de uma realidade estabelecida.

Estudos Culturais possibilitaram a compreensão da equidistância entre as diferentes formas de conhecimento produzidas nos mais diversos grupos e espaços sociais, possibilitando a intervenção sobre a valoração que o conhecimento escolar detém sobre outros saberes, ou sobre que conhecimentos se sobrepõem sobre outros no campo escolar. Estes, como observa Silva (2011, p. 136) “estão envolvidos em uma economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social”.

Ao problematizar a questão da representação e deslocá-la de um *a priori*, algo natural, para uma realidade mais complexa, constituída na/pela linguagem e suas contingências, e a presença de teorias curriculares que objetivam a discutir as relações de poder-saber entre

grupos identitários, se expõem as novas configurações em que nos encontramos no momento contemporâneo: um “mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; (um) mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais” (SILVA, 2011, p. 137).

Isto torna a alteridade e o diálogo peças-chaves para as práticas educativas. Por conseguinte, ao valorar-se diferentes discursos e tomá-los como das práticas de poder, significação e representação, as mais diferentes narrativas e produções identitárias passam a colidir entre si, gera-se possibilidades espaços-temporais para que outras e novas representações discursivas, novas e diferentes narrativas apareçam.

2.4 Outros currículos, outros espaços, outras temporalidades.

Veiga-Neto (2002, 2007) observa que o balançar das estruturas promovido pela pós-modernidade e pelo pós-estruturalismo apresentaram contribuições para a compreensão das mudanças nas relações temporais e espaciais entre a Modernidade e o momento contemporâneo, com desdobramentos concernentes as grandes narrativas, sobre a centralidade do sujeito, sobre as identidades, sobre a representação, os significados, as relações de poder-saber. Também observa que no momento atual não representa uma quebra, um rompimento, não há a superação de um perante o outro, mas uma relação de imanência entre Modernidade e a Contemporaneidade, que “se implicam mutuamente e mantêm influências recíprocas” (VEIGA-NETO, 2007, p. 253).

Uma (re)organização do modo de pensar e perceber os espaços e o tempo podem vir a ocorrer em determinados períodos históricos, e por conseguinte estes movimentos alteram nossa compreensão, percepção, significação, e dos usos em relação ao espaço e ao tempo. Para Foucault (2007) isto se caracteriza como uma episteme, momentos em que o pensamento ocidental se reorganiza e ressignifica, projetando “uma nova forma de perceber o espaço e o tempo e os novos sentidos que lhe foram atribuídos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 252).

A relação entre a Modernidade e o Contemporâneo, apresenta movimentos que podem vir a se caracterizar como uma nova jornada, assim como as alterações ocorridas entre a Idade Média e a Idade Moderna. Nesse sentido, o currículo, como eixo central do espaço escolar, está diretamente envolvido nessas transformações, seja atendendo às novas demandas da sociedade, seja ressignificando o espaço e o tempo, apresentando uma nova arquitetura ou geometria curricular (VEIGA-NETO, 2002).

Para tanto, observa Veiga-Neto (2002, 2007), faz-se necessário compreender o caráter imanente, como mutuamente implicados entre, de um lado ordem e a representação, e, do

outro, o tempo e o espaço; e também percebê-los como um constructo, fruto de relações de poder e saber. Nessa compreensão, espaço e tempo se encontram emaranhados de tal forma que se torna impossível pensá-los separadamente. Recorrendo as palavras de Foucault, Veiga-Neto (2007, p. 167) observa que “o próprio espaço tem, na experiência ocidental, uma história; não é possível desconhecer esse entrecruzamento fatal do tempo com o espaço”.

Como estes movimentos, estas percepções implicam em um todo, do mundo visível ao invisível, àquilo que sentimos e produzimos, implicam também no papel da escola e de seu principal artefato, o currículo, que também podem ser observados por uma nova ordenação espacial e temporal, em outras palavras, por novas perspectivas.

Veiga-Neto (2002, 2007) observa que os procedimentos e processos curriculares que conhecemos estão imbricados com o processo de ressignificações do espaço e do tempo entre a passagem do mundo medieval para a Modernidade, visto que a ordem temporal promoveu um novo disciplinamento, uma nova conduta e ordem, rotinas e ritmos, sobre todos os envolvidos com o processo escolar, bem como, contribuiu “para o entendimento de que o tempo é redutível ao espaço, pode ser pensado em função do espaço, na medida em que passou a ser visto como rebatível ao espaço” (Op. cit., 2002, p. 165). Quanto ao espaço, à indicação fronteira que demarca o nós e os outros, no qual indica quando este outro, isto é, este diferente se torna um problema para o nós.

Deste modo, segundo Veiga-Neto (2007), a organização do conhecimento medieval, em que o *Trivium* e o *Quadrivium*, fechados e finitos, deram lugar, na Modernidade, a novos eixos, a uma nova arquitetura curricular que alterou a espacialização dos saberes e agiu disciplinarmente sobre a representação do todo. Essas alterações sobre a finitude e a compartimentação curricular medieval produziram uma nova arquitetura para o currículo e uma nova compreensão das coisas do mundo, e para que isso fosse possível se modificou a compreensão do tempo, agora histórico, traduzindo-o a partir das novas representações, de acordo com os acontecimentos se sucederam.

O currículo [da Modernidade] com sua estrutura disciplinar, ‘abriu o pensamento humano ao infinito, tanto horizontalmente quanto verticalmente’ (... e) tal abertura deu-se tanto ‘horizontalmente, em novos campos do conhecimento, quanto verticalmente, em cada vez menores subdivisões em uma dada linha hierárquica que vai do mais geral para o cada vez mais particular. A (...) esses dois eixos – acrescentaram-se ainda mais duas dimensões ou eixos: o conteúdo e o tempo. O conteúdo conferiu volume ao currículo, um artefato que então se tornou elástico e capaz de alojar a representação. O tempo jogou o currículo na possibilidade do acontecimento, na sucessão da história (VEIGA-NETO, 2007, p. 256).

Esse processo, essa episteme, começa a ser sentida entre a Modernidade e o Contemporâneo, a partir dos modos como passamos a sentir o mundo de acordo com as contingências do campo cultural, político e econômico, que atuam sobre as identidades e representações e repercutem nos processos de “globalização, exacerbação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade etc” (VEIGA-NETO, 2002, p. 167).

Subsequentemente, estas fissuras na arquitetura da Modernidade, estas alterações na percepção, na significação e no uso do espaço e do tempo, alteraram o modo como concebíamos o embaralhamento das relações entre espaço e tempo, possibilitando o dissolver de fronteiras, as alterações na vida cotidiana, levando a uma desvalorização da posse espacial pela velocidade e mobilidade, enfraquecendo os laços entre a questão social e as relações de trabalho, alterando estratégias de dominação, volatilizando subjetividades e pertencimentos, ao consumo exagerado, ao instantâneo, ao hipercontrole.

Nesta nova positividade, contrariamente à da Modernidade, o espaço passou a ser compreendido como “relações de posicionamento” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 256), na relação com o Outro, os lugares vizinhos; um mundo configurado na heterogeneidade de posições e lugares em relação ao espaço, que simbolicamente é sentido e percebido nos limítrofes perceptíveis pela diferença. Veiga-Neto (2007, p. 256-7) denomina de “lugarização”, uma “capacidade diferencial de criar lugares no espaço ou de trocar as posições relativas de modo mais ou menos controlado, com o fim de maximizar as vantagens por ocupar essa ou aquela posição”.

E estas (re)orientações sobre a percepção do espaço e do tempo incidem sobre o campo educacional e conseqüentemente sobre o currículo, que Veiga-Neto (2002) denomina de geometria curricular, pois compreende que ao se alterar a lógica que rege a constituição do espaço – e também a temporal, já que imbricados – altera-se a geometria das representações antes estabelecidas, a representação que temos sobre o espaço e o tempo, sobre as construções curriculares.

O currículo parece se tornar, então, agora mais importante do que nunca, uma vez que – ao ser pensado e praticado de modo flexível, cambiante e adaptável – ele já estará ensinando modos de pensar e agir também flexíveis, cambiantes e adaptáveis (VEIGA-NETO, 2007, p. 257).

O currículo ao tornar-se flexível e adaptável se (re)orienta de uma anterior homogeneidade para a heterogeneidade que configura o momento contemporâneo. Para Veiga-Neto (2002), uma geometria curricular que se articula por multiplicidades,

possibilitando a inserção do Outro no currículo. O espaço escolar, e curricular, tem a possibilidade de se tornar um arquipélago de lugares, derivados do mundo anisotrópico¹² em que nos encontramos, um mundo de múltiplos lugares, que possibilita múltiplas diferenças e identidades.

Estes constantes movimentos e deslocamentos dos processos identitários, impedem que um processo identitário e de subjetivação do sujeito se torne central, se fixe ou se perpetue. Do mesmo modo a questão curricular, geometricamente não se esteia mais em centros estáveis, mas por processos flexíveis e flexionáveis como os observados por Veiga-Neto (2002, p. 181) “a grade, [...] os calendários, os cronogramas e os horários curriculares – que a primeira vista, parecem relacionados apenas ao tempo – parecem estar sofrendo algumas investidas no sentido de se adaptarem à recém-descoberta da anisotropia”.

2.4.1 Heterotopias, profanações, experiências.

O currículo, tal qual a representação, os significados, as identidades, perderam o esteio sobre o qual antes repousavam e em presença de uma não-certeza, de uma inquietude entre o provisório do eu e o outro, se pode refletir sobre o conceito de heterotopia, proposto por Foucault, no mundo escolar e curricular, como o observam Veiga-Neto (2007) e Pérez (2009).

As epistemes (medieval-clássica, clássica-moderna) apresentaram alterações sobre a percepção do espaço e do tempo e, como tal, o momento contemporâneo, este entre-lugar, este hiato, este lusco-fusco, também modificou estas percepções. O espaço teve suas fronteiras dissolvidas, deslocadas, alteradas de lugar, reorganizadas, e dissolvidas novamente, produzindo outras geometrias, inquietudes; geometrias-inquietantes, que se erguem em espaços instituídos, como a escola.

Veiga-Neto (2007, p. 257), observa que Foucault propôs o termo heterotopia para:

Designar todo e qualquer cuja existência – em contraposição às utopias – é real e que, embora localizáveis, parecem se encontrar por fora de todos os lugares comuns em que vivemos. As heterotopias são lugares que parecem manter uma relação de neutralização, suspensão, ou inversão com os demais lugares do nosso cotidiano. Elas nos inquietam, pois aparecem como que deslocadas e desencaixadas em relação aos demais lugares que habitamos.

Deste modo o currículo ao ser atravessado por outras possibilidades, novos olhares, novas experiências, pelo eu e pelo outro, por situações que profanem e dessacralizem a vida

¹² Aquilo que se expande, se desenvolve para diferentes direções, mas de maneira desigual.

cotidiana, causando e produzindo estranhezas e não-certezas, produz heterotopias, ou como observa Pérez (2009, p. 168-9):

Elementos estranhos, presentes no instituído que, ao emergir, modificam sua substância, sua forma, sua materialidade. [...] exige o exercício de um novo olhar, um olhar que não busca a semelhança, mas reconhece a diferença; que capta o singular e percebe o novo – o devir; um olhar que inventa outras formas de ver o mundo.

Rocha (2009) observa que a educação se constitui por um sistema fechado que exclui a contestação e a diferença em favor da ordem e da certeza, mas poderia, ao contrário, heterotopicamente constituir-se por um sistema aberto, relacionado à circunstância e não à essência. Poderia deixar-se contaminar pelo mito babélico da multiplicidade de línguas, de experiências, de povos.

Se as geometrias-inquietantes, os não-lugares que possuímos e habitamos, o lusco-fusco das fronteiras tornam o mundo incerto, confuso, dissonante, desconcertante, vivemos então em uma Babel, pois como observam Larrosa e Scliar (2011, p. 9):

Babel é um sintoma, um sintoma disperso e confuso de nosso mundo disperso e confuso e de nossos tempos confusos e dispersos; é um sintoma sobretudo, do que nos acontece, nos inquieta e nos dá no que pensar no que de confusão e dispersão existe em nós mesmos.

A confusão em saber se reconhecer, em se compreender, em se permitir ao (des)conhecido por desconhecer a si e ao outro, a dúvida entre a Pax romana e a barbárie. A estranheza heterotópica perante o desconhecido, o espaço possuído e não ocupado, de permitir-se em tempos que insistem em não permitir experiências, de saborear a experiência nos termos propostos por Larrosa (2002), em que a relação entre o conhecimento e a vida humana se dá através daquilo que nos afeta, deixando marcas e vestígios, que preenchemos de emoções e sentidos, não em prol de uma verdade do mundo, mas na percepção das sensações e sentimentos provocados e provocantes, de uma dor-amor única, particular, singular, heterogênea, plural, irrepetível, produto e produtora de diferença.

Um currículo que se faz, se permite babélico, que se permite ver o mundo de modo diferente, é um currículo de heterotopias. Um currículo que se faz de/das experiências em contrapontos as verdades de uma mesmidade universal. Um currículo que se permite ser ocupado, habitado não pode se negar “a experiência viva de uma comunidade que escapa, por todas as partes, ao mito da comunidade, uma comunidade discordante consigo mesma,

infundada, alterada (no sentido de habitada pelo outro), excêntrica, multifacetada, polifônica, incompleta, impura, conflitiva, aberta e arriscada” (LARROSA; SCLIAR, 2011, p. 16)

Deste modo, um “Currículo-Experiência”, que se permite às vivências da sua comunidade escolar, se contrapõe e a um “Currículo-Verdade” (MONTEIRO *et al*, 2009), a torre sagrada que congrega e assimila os valores em uma única unidade, uma única essência, uma totalidade. Um currículo que ocupa o trono da torre e nela está encarcerado, um currículo disciplinizador do corpo, das ações e dos pensamentos; que não se permite a questionamentos, à diferença, ao irregular, não-linear; que controla o espaço e o tempo.

Neste Currículo-Verdade o conhecimento, como observa Larrosa (2002), foi dissociado do processo de experiência, se transformou em informação; um processo de aprender a buscar informação e transformá-la em opinião; mecanizada, não é percebida, não é sentida no tempo, não se permite vivenciar o tempo do experimento; desejo é o acúmulo: informação, bens, títulos, e não a paixão por seus duplos: possuir/ser possuído, passividade/atividade. A experiência, este se permitir, o que nos toca, o que nos atravessa, é no Currículo-Verdade, experimento, algo conformado, genérico, homogêneo, repetível.

A geometria do Currículo-Experiência apresenta outro mundo, não mais uma torre que comporta e centraliza o todo, que encarcera as sensações, os sentidos múltiplos, tão quão múltiplas são as possibilidades de percebemos o mundo, múltiplo de faces, sensações, estranhamentos, diferenças; múltiplas línguas, múltiplos discursos, múltiplos e inesgotáveis significados. Nesta Babel, a linguagem não rompe com a vida, a linguagem experimenta a vida, pois nos possibilita dar sentido ao mundo e as nossas experiências; a linguagem se torna um acontecimento, a palavra é o acontecimento.

Como palavra, como discurso, como acontecimento tornamos a palavra de narrativas; ela nos narra, relata o que nos atravessa, nossa travessia, como observa Mèlich (2011), que só termina com a morte, o fim. A interrupção da palavra, da narrativa, da travessia antes do ponto final é suspeita de controle, de totalitarismo. Por conseguinte, um currículo que se remeta à experiência, se remete à travessia das palavras, do discurso, às narrativas que não podem ser silenciadas; mas serem ditas no/por silêncio. Para o autor:

A palavra humana é plural e que esta palavra, ou palavras, tem sentido somente pelo que dizem, pelo que podem dizer, mas também e essencialmente, pelo indizível, pelo silêncio, pelo testemunho, pela alteridade, pela ausência. E também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos. (MÈLICH, 2011, p. 279)

A palavra se reorganiza no espaço e no tempo, se heterotopiza, inquieta, provoca outros e novos olhares ou se entrega, dá, como observa Larrosa (2011), ao possibilitar dizer algo diferente ao já dito; é tomada, ao permitir que outras travessias, outras narrativas, experiências múltiplas sejam ditas por palavras próprias a cada um. Este dar/tomar a palavra, esse acontecimento, é um processo de aprendizagem, de ensinar e aprender, em que as travessias, as narrativas, as experiências se dizem, se tornam o dito, se deixam possuir/possuem o outro, se leem/são lidas, como observado pelo autor (2010).

Este movimento implica uma relação consigo mesmo (dar a palavra, dizer as experiências) e com o outro (tomar a palavra, redizê-la através de suas experiências), provocando “a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de amizade” (LARROSA, 2010, p. 139). Por conseguinte, o Currículo-Experiência é o se dizer e o dito: dar a palavra e tomar a palavra, liberdade e amizade.

Larrosa (2010) propõe que o texto seja “emplazado”, posto na “plaza”, um local público, que seja de todos e ao mesmo tempo de ninguém, que seja comum; espaço de conversação, em que as diferenças não sejam silenciadas, mas que o silêncio seja uma forma de dizer. Uma nova geometria que desburocratiza os espaços de convivência constituídos, um olhar diferenciado sobre aquilo que está posto; papéis que se alteram, posições-sujeito maleáveis, geometricamente flexíveis e flexionáveis; portanto heterotópicos.

Para Rancière (2012, p. 16) estas circunstâncias se traduzem pela emancipação do mestre ignorante, que ao invés de apenas reproduzir o seu conhecimento aos alunos “ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar”, promovendo o acontecimento de dar e de tomar a palavra, produzindo narrativas, travessias que se traduzem em um viver, um saber proveniente das experiências.

Deste modo, os movimentos, as posições-sujeito, os locais, os espaços ao ocuparem os vazios, os hiatos, ao inverterem uma lógica estabelecida, se mostrarem flexíveis e flexionáveis, produzem novas geometrias, são heterotopias. Logo todo currículo que se proponha a novos olhares, a inventar outros modos de perceber e ser percebido no mundo produzindo novas geometrias, é heterotópico. Um Currículo-Verdade ao propor que as palavras se dêem e sejam tomadas proporcionando narrativas e travessias produz novas geometrias, é heterotópico.

2.5 Próximas cenas.

Todo currículo pode se organizar geometricamente, flexibilizando e redefinindo sua grade, organizando outros saberes, propondo novas atividades e disciplinas. O currículo do Estado de São Paulo (que observaremos mais a frente), produziu uma nova proposta, procurando modos para flexibilizar e alterar-se geometricamente. Mas isso não faz dele uma heterotopia, pois este novo é o mesmo, a mesmidade. Este currículo reconhece a Babel que nos encontramos, mas pensa em como desarmá-la, contê-la, pois é uma enfermidade, um mal. Mas para conter e/ou curar o pensamento babélico:

Teríamos que compor e recompor uma outra vez a pluralidade humana, teríamos de aceitar e celebrar as diferenças, porém, isso sim, representando-as, desativando-as, ordenando-as, fazendo-as produtivas, convertendo-as em problemas bem definidos ou em mercadorias bem rentáveis; teríamos de produzir e canalizar os fluxos e os intercâmbios, porém, isso sim, de forma ordenada, vigiada e produtiva; teríamos de convocar toda a alteridade possível, de permitir-se todas as comunicações, porém, isso sim, silenciando, dosando, ressignificando, e harmonizando as vozes dissonantes, governando os silêncios dilacerados e regularizando e rentabilizando os deslocamentos (LARROSA; SCLIAR, 2011, p. 10).

A fim de se apresentar como uma novidade, propondo outras geometrias, o currículo do Estado de São Paulo incorpora experiências culturais ao currículo.

Uma delas, o cinema, é o assunto do próximo capítulo, outra das maquinarias da Modernidade, tal qual ao currículo, surgida na episteme moderna, agindo subjetivamente e disciplinarmente sobre os sujeitos.

Ora, uma geometria nova pode vir a produzir novos olhares em que a diferença seja reconhecida. Mas como observado por Larrosa e Scliar (2011), um novo currículo, uma nova geometria não necessariamente produz olhares que inventem uma nova forma de ver o mundo, um devir e um porvir. O cinema, a arte, também pode ser uma máquina de controle do corpo pelo olhar, pode servir silenciar e harmonizar a dissonância. Para que ocorra o contrário, a experiência deve ser subjetiva, provocadora, uma travessia, um sentir a experiência, como Larrosa (2010) a propôs, uma qualidade rara ao mundo atual.

3 O CINEMA

Neste capítulo procuramos articular a questão cinematográfica em três eixos: (um) o surgimento do cinema e a sua adequação ao projeto da Modernidade, fato de o cinema não surgir do nada, mas ser a consequência de tantos outros inventos e eventos que marcam a passagem do século XIX para o XX, e desta forma estar enredado às mudanças sociais, econômicas e urbanas iniciadas nas metrópoles a partir da segunda metade do século XIX, uma alternativa de entretenimento e lazer para as multidões, interferindo na compreensão da realidade, do tempo e do espaço; (dois) o cinema como estética, da técnica para a arte pela construção de uma linguagem particular – a arte do movimento –, compreendida no oxímoro proposto por Aumont (2008) de ser moderno a mais de 100 anos, insistindo em não morrer; (três) a espectralidade, o sujeito no cinema: o processo de identificação que nos remete a vivenciar o cinema, mesmo sabendo que fabricado, como algo real.

3.1 As primeiras sessões

Historicamente, aquilo que conhecemos como cinema nasceu em 28 de dezembro de 1895 com o nome de Cinématographe, em Paris, França, no Salão Indien, subsolo do Grand-Café de Paris, localizado no Boulevard des Capucines, n. 14, às 21 horas. Ou como observa Merten (2010, p. 7) sobre uma característica muito particular do cinema: “como arte centenária, a única com atestado de nascimento, dia, hora e local”. Essa é considerada a primeira exibição pública do invento dos Irmãos Lumière, com um público pagante de 33 pessoas; o marco inicial.

Este marco simbólico é arbitrário, pois “não é somente um velho sonho da humanidade que o cinema realiza, mas também uma série de velhas realidades empíricas e de velhas técnicas e representações que ele perpetua” (COMOLLI *apud* MACHADO, 2008, p. 14). Aquilo que se denominou como cinematografia, de reprodução do movimento é tributário, como observam Merten (2010) e Machado (1997, 2008), à outras práticas e técnicas: às cavernas paleolíticas de Platão; às lanternas chinesas, aos teatros de luz, às projeções criptológicas, às lanternas mágicas, ao panorama; ao exotismo de práticas mediúnicas, aos espetáculos de fantasmagoria, ao teatro óptico; bem como a um conjunto de descobertas e experimentos científicos: à fotografia por Nièpce, Daguerre e Florence, à

persistência da retina por Plateau, à decomposição do movimento por Marey, Muybridge e Londe.

Merten (2010) observa que anteriormente a sessão oficial do cinematógrafo dos irmãos Lumière, outras quatro sessões privadas de projeções já haviam sido realizadas para o mundo científico. Mas esta data poderia também ser atribuída a outros, “em sua maioria, curiosos, ‘bricoulers’, ilusionistas profissionais e oportunistas em busca de um bom negócio” como os denomina Machado (2008, p. 15), por sistematizarem as invenções e descobertas em um único aparelho: Thomas Edison, Leon Bouly, Max Skladanowsky, Robert W. Paul, Louis Augustin Le Prince e Jean Acme LeRoy, poderiam também serem os pais do cinema em substituição à Louis e Auguste Lumière.

Estes, mais posteriormente Méliès, foram contrapontos ao pensamento meramente científico e positivista de Marey, Muybridge e Londe, que procuravam com seus experimentos apenas decompor e recompor movimentos para estudar, analisar, e classificá-los em detalhes. Como observa Machado (2008, p. 16), para Marey, recompor os movimentos numa tela soava desnecessário, visto que poderiam ser observados ao vivo, em loco. O realismo provocado pela ilusão do movimento reproduzido, para ele era um defeito.

Assim, o cinema não nasceu como hoje o conhecemos. Apareceu, antes de tudo, como uma mera curiosidade científica, produto de um momento da civilização ocidental moderna que criara condições para o seu surgimento, através de um conjunto de manifestações científicas anteriores ao seu aparecimento. Como define Gomes (1980, p. 29), “o aparecimento do cinema na Europa Ocidental e na América do Norte na segunda metade dos anos 90 (século XIX) foi o sinal de que a Primeira Revolução Industrial estava na véspera de se estender ao campo do entretenimento”.

Deste modo, o cinema tem uma história que pode ser contada através de uma linguagem desenvolvida por diretores, historiadores e críticos através dos filmes, mas também tem um devir, que é o que procuramos apresentar nesse momento.

3.2 O cinema como parte da episteme moderna

O discurso científico da Modernidade de apreender e classificar o mundo e o homem produziu possibilidades técnicas que permitiram que outro solo, o artístico, tivesse condições de surgir, fazer brotar aquilo que hoje conhecemos como cinema. Este cinema, nascido na episteme moderna, em seus primeiros movimentos ainda não é compreendido como arte; é

apenas uma tecnologia do seu tempo, uma máquina, tal quais outras máquinas surgidas com a revolução industrial.

O cinema surgiu fora da arte, como uma curiosidade científica, uma diversão popular e também como uma mídia (um meio de exploração do mundo); entretanto foi rapidamente reivindicado como arte (e até mesmo, de modo notável, a primeira arte *inventada*) e como *medium* (um meio de criação). (AUMONT, 2008, p. 13)

Essa tecnologia, esse fazer artístico, que de acordo com Xavier (2004), traduziu-se em novas sensibilidades e positivities na relação com a vida moderna, interferindo como “um momento formador de uma nova experiência estética e do tipo de sociedade que lhe deu ensejo” (Op. cit., p. 9), agindo sobre “o senso de identidade na sociedade de massas, bem como na formação de uma identidade nacional” (Op. cit., p. 10). Ao redefinir as percepções e as subjetividades dos sujeitos sobre o mundo ao seu entorno, o cinema desenvolveu uma representação do cotidiano e do real, e “através dessa convergência de interesse científico, dominação colonial e voyeurismo, o moderno hegemônico se inventava e construía sua diferença no tempo (em face da tradição) e no espaço (ante os povos periféricos)” (Op. cit., p. 11). Dessa forma, a relação espaço/tempo, continuidade/descontinuidade, também se encontravam também tencionadas.

o espetáculo tendia a se compor de um conjunto de atrações descontínuas (cenas de vida familiar, registros visuais de viagem, performance de dançarinas, lutas de boxe, encenações de gags, filmes de truques cheios de ocorrências mágicas à Méliès, etc.). No início do século, não se ia ao cinema para assistir a um único filme contando uma única história com começo, meio e fim, mas a uma série de atrações de natureza distinta. Observar, e nem sempre, uma narrativa curta era apenas parte do programa, pois prevalecia o aspecto heteróclito das imagens disponíveis, dada a variedade do que era considerado espetacular e de interesse. [... Nesse] contexto, o senso da transitoriedade, do movimento e da substituição rápida dos estímulos inaugurava-se, de modo a compor a própria ideia de modernidade como multiplicidade e simultaneidade de experiência. (Op. cit., p. 11-2)

Assim, (re)articulado a subjetividade humana, o cinema possibilitou mais uma possibilidade à Modernidade de (re)inventar-se e produzir discursos, alcançando um status diferenciado a outros meios. Charney e Schwartz (2004, p. 17) observam que:

A modernidade trouxe à tona discursos vigorosos que procuraram construí-la, defini-la, caracterizá-la, analisá-la e entendê-la. A “modernidade”, como expressão de mudanças na chamada experiência subjetiva ou como uma

fórmula abreviada para amplas transformações sociais, econômicas e culturais, tem sido em geral compreendida por meio da história de algumas inovações talismânicas: o telégrafo e o telefone, a estrada de ferro e o automóvel, a fotografia e o cinema. Desses emblemas da modernidade, nenhum personificou e ao mesmo tempo transcendeu esse período inicial com mais sucesso do que o cinema.

E este desenvolvimento peculiar do cinema em relação a todos os demais meios advém, de acordo com Charney e Schwartz (2004, p. 17), do fato da “cultura moderna [ter sido] ‘cinematográfica’ antes do cinema”. E é esta cultura por outros meios, que permite falar da episteme desta máquina/espetáculo, “apenas um elemento de uma variedade de novas formas de tecnologia, representação, espetáculo, distração, consumismo, efemeridade, mobilidade e entretenimento” (Op. cit.). E isso fez do cinema “tal como se desenvolveu no fim do século XIX, [tornar-se] a expressão e a combinação mais completa dos atributos da modernidade” (Op. cit.).

3.2.1 O cinema e a urbanização das cidades

O aparecimento do cinema é um fenômeno urbano, assim como a modernidade também está relacionada à urbanização. Assim se infere que “a modernidade não pode ser entendida fora do contexto da cidade, que proporcionou uma arena para a circulação de corpos e mercadorias, a troca de olhares e o exercício do consumismo”. (CHARNEY; SCHWARTZ, 2004, p. 19-20).

O cinema surge como uma forma de entretenimento e lazer, uma cultura própria das metrópoles da segunda metade do século XIX, que passavam por mudanças sociais e econômicas proporcionadas pela revolução industrial e pelo capitalismo. Este momento levou ao surgimento das massas, da multidão, e o entretenimento e o lazer adequado a elas. Como observam Charney e Schwartz (2004, p. 21):

A cidade tornou-se expressão e local da ênfase moderna na multidão. Quer o objetivo fosse dominá-la, satisfazê-la ou juntar-se a ela, a multidão, na forma das massas, tornou-se um ator central da modernidade. O surgimento da vida moderna acompanhou o nascimento de uma “sociedade de massa” que resultou em parte, do crescimento do capitalismo industrial.

Este momento, próximo ao final do século XIX, foi produzido, de acordo com Singer (2004), pelo significativo aumento populacional, que juntamente com a questão econômica e as mudanças urbanas associadas ao deslocamento das pessoas tornaram mais complexo e

caótico o espaço urbano. Para Charney e Schwartz (2004, p. 20), “a experiência da cidade definiu os termos para a experiência dos outros elementos da modernidade”.

Singer (2004), atendo-se ao pensamento de Simmel, Kracauer e Benjamin sobre uma concepção neurológica da modernidade (aqui para além das leituras morais e políticas, cognitivas e socioeconômicas), observa que o ambiente urbano moderno produziu, significativamente, alterações na subjetividade humana, por apresentar, um mundo “mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que as fases anteriores da cultura humana”. (Op. cit., p. 96), alterando as sensações sensoriais das pessoas.

A cidade se modificava e com ela o sujeito moderno.

Em meio à turbulência sem precedentes do tráfego, barulho, painéis, sinais de trânsito, multidões que se acotovelam, vitrines e anúncios da cidade grande, o indivíduo defrontou-se com uma nova intensidade de estimulações sensorial. A metrópole sujeitou o indivíduo a um bombardeio de impressões, choques e sobressaltos. O ritmo da vida também se tornou mais frenético, acelerado pelas novas formas de transporte rápido, pelos horários prementes do capitalismo moderno e pela velocidade sempre acelerada da linha de montagem (Op. cit., 2004, p. 96).

A vida cotidiana modificou as percepções visuais e sonoras, bem como provocou mudanças nos estímulos nervosos, reflexivos e sensoriais, alterando-os substancialmente, mantendo-os em constante funcionamento, em estado de alerta, perante os riscos oferecidos pela vida moderna nas cidades, particularmente pelos meios de transporte - inicialmente o bonde e depois o automóvel. A sensação de medo, de exposição ao perigo inerente àquele momento transformou a experiência subjetiva.

A vida cotidiana nas metrópoles, além de alterada sensorialmente, gerou, através da multidão que a constitui, uma audiência de massas que permitiu “novas formas de entretenimento, que surgiram como parte da cultura de sensações quanto um esforço para atenuá-la” (CHARNEY; SCHWARTZ, 2004, p. 21). Singer (2004) observa que não apenas as experiências cotidianas modificaram-se, como também àquelas dadas à diversão e ao entretenimento, tornadas experiências mais intensas, inaugurando “um comércio de choques sensoriais” (Op. cit., 112), através de diversões que aumentaram “muito a ênfase dado ao espetáculo, ao sensacionalismo e à surpresa” (Op. cit., 112).

De parques de diversões a atrações audaciosas; do vaudeville¹³ ao teatro, todos enfatizavam o espetaculoso e a intensidade da catástrofe, dos riscos ao corpo, das acrobacias, correspondendo às novas dinâmicas da vida cotidiana. Ao descrever o vaudeville, Singer (2004), o compara à cidade de Nova Iorque: aos seus bondes, às suas multidões, à frenética movimentação.

O organismo mudou de marcha, por assim dizer, sincronizando-se ao mundo acelerado. Esse condicionamento acabou por gerar uma ‘necessidade nova e urgente de estímulos’, uma vez que somente passatempos estimulantes podiam corresponder às energias nervosas de um aparelho sensório calibrado para a vida moderna” (BENJAMIN *apud* SINGER, 2004, p. 117).

E o cinema, o primeiro cinema¹⁴, se embebeu destas experimentações sensórias, da exasperação emocional, temporal e espacial, que posteriormente veio alimentar às vanguardas europeias.

Não é de surpreender que a vanguarda modernista, atraída pela intensidade das emoções da modernidade, tenha se apossado dessas séries, e do cinema em geral, como um emblema da descontinuidade e da velocidade modernas. Marinetti e outros futuristas celebraram a agitação do cinema como uma “mistura de objetos e realidade reunidos aleatoriamente”. Para os surrealistas franceses, séries sensacionalistas “marcaram uma época” ao “anunciar as reviravoltas do mundo”. Esses autores reconheceram a marca da modernidade tanto no conteúdo sensacionalista do cine-feuilleton [...] quanto no poder do cinema como veículo para transmitir velocidade, simultaneidade, superabundância visual e choque visceral (como Eisenstein, Vertov e outros cineastas/teóricos iriam em breve reelaborar) (SINGER, 2004, p. 115)

Benjamin (*apud* SINGER, 2004) adaptou uma teoria de Freud sobre os choques traumáticos em soldados participantes da primeira guerra mundial para o cinema, argumentando que as imagens cinematográficas preparavam a subjetividade para os estímulos da vida moderna. “O cinema é a forma de arte que acompanha a ameaça crescente à vida que o homem moderno tem que enfrentar. A necessidade do homem de expor aos efeitos do choque é o seu ajustamento aos perigos que o ameaçam” (Op. cit., p. 118).

É o ritmo da vida urbana moderna produzindo referências para os lazeres e entretenimentos desse sujeito urbano das metrópoles, no entrecruzamento dos séculos XIX e

¹³ Vaudeville eram casas de espetáculos que apresentavam diferentes atrações, todas “curtas, fortes e saturadas de emoção, com sua série aleatória de atos prodigiosos, comédias-pastelão, músicas, danças, cachorros adestrados, lutadoras e coisas do gênero” (SINGER, 2004, p. 112).

¹⁴ Da expressão *early cinema*, também traduzido por alguns autores como cinema dos primeiros momentos. Um cinema diferente ao cinema clássico do pós-primeira grande guerra. É um período embrionário para a linguagem do cinema, de experimentação anterior a institucionalização da linguagem cinematográfica.

XX, momento em que o cinema aparece como mais uma atração, momento que Ortega Y Gasset (apud SINGER, 2004, p. 119) descreve assim:

O ritmo da vida moderna, a velocidade com a qual as coisas se movem hoje, a força e energia com que tudo é feito angustiam o homem de compleição arcaica, e essa angústia é a medida do desequilíbrio entre suas pulsações e as pulsações do tempo.

3.2.2 As tecnologias do corpo: a imagem.

A modernidade se caracteriza para Gunning (2004) como uma mudança de experiência. Ele vê o acontecimento dessas experiências pelos atravessamentos oriundos da Revolução Industrial, e pelas transformações da vida cotidiana: o tráfego urbano, a massificação do comércio, as novas tecnologias comunicacionais e de transporte. Essas experiências, mudanças temporais e espaciais, (re)organizadas pela necessidade de circulação, de transporte, mercadoria ou de produção, encontram-se num único lugar: o corpo humano.

Em todos os novos sistemas de circulação, delineia-se o drama da modernidade: um colapso das experiências anteriores de espaço e de tempo por meio da velocidade; uma extensão do poder e da produtividade do corpo humano e a conseqüente transformação deste por meio de novos limiares de demanda e perigo, criando novas formas de disciplina e regulação corporais com base em uma nova observação (e conhecimento) do corpo. (GUNNING, 2004, p. 34).

A fotografia (um simulacro), antecipando o processo cinematográfico, representou estas mudanças nas experiências sensoriais sobre o corpo ao apresentar uma capacidade de deslocamento que nunca antes pode ser possibilitada ao seu referente: o de poder deslocar-se separadamente a ele e, desta forma, reorganizando “todo um território no qual sinais e imagens, efetivamente apartados de um referente, circulam e proliferam” (CRARY *apud* GUNNING, 2004, p. 36), ou conforme Holmes, em 1859, (*apud* GUNNING, 2004, p. 36) ao analisar o estereoscópio¹⁵:

A forma está, daqui por diante, divorciada da matéria. De fato, a matéria como um objeto visível não é mais de grande uso, exceto como molde no

15 O estereoscópio é um aparelho ótico para produzir uma ilusão em profundidade, resultando um efeito tridimensional. Uma estereografia consiste num par de fotografias montadas lado a lado, uma delas mostrando o objeto como é visto pelo olho direito, e a outra mostrando mesmo objeto conforme é visto pelo olho esquerdo. Colocando a estereografia num aparelho especial, cada olho focaliza a direção correta, surgindo assim a imagem em terceira dimensão. Este aparelho é chamado de estereoscópio (<http://www.ernestoleibovich.com.br/estereoscopio.htm>).

qual a forma é modelada. Nos dê alguns negativos de uma coisa que valha a pena ver, tirados de diferentes pontos de vista, e isso é tudo que queremos dessa coisa. Pode destruí-la ou queimá-la, se desejar [...]

Existe apenas um Coliseu e ou um Panteão; mas quantos milhões de potenciais negativos eles espalharam – representantes de bilhões de imagens – desde que foram erguidos. A matéria nos grandes blocos precisa ser fixa e cara; a forma é barata e transportável [...]

Por conseguinte, a fotografia representou mais do que apenas a tecnologia mais avançada para capturar e congelar o real, foi também um procedimento de coisificação, de tornar-se objeto e poder trafegar livremente como mercadoria. O corpo “tornou-se uma imagem transportável e totalmente adaptável aos sistemas de circulação e mobilidade que a modernidade exigia” (GUNNING, 2004, p. 37).

Gunning (2004), também observa que o aparecimento do registro fotográfico interferiu sensivelmente nos processos de investigação policial, transformando-se em uma ferramenta de classificação e identificação criminal, na substituição dos antigos processos de aferição. Agora não mais o corpo do criminoso carrega uma marca do Estado classificando-o como tal, a fotografia assumiu tal condição. Uma marca invisível ao corpo, mas profundamente presa à identidade (vide carteiras de identidade e passaportes), proporcionando ao Estado formas mais sutis de controle e disciplinamento, estruturando novas relações de poder: a fotografia individualizou a pessoa, tornou-a única.

Foucault (2011) ao apresentar as técnicas de disciplinamento, controle e docilização dos sujeitos, descreve o Panóptico como um sistema de vigilância e registro permanente de um exercício e de uma sociedade disciplinar. Estes se dão pela vigilância, pelo olhar e pela documentação. A cela, o espaço, individualizava e moldava os indivíduos. A fotografia ao fixar uma representação identitária apresentava corpos que podiam ser observados, disponibilizados ao olhar investigativo do Estado, como ao olhar do cidadão.

De acordo com Gunning (2004), para o Estado, a fotografia se mostrou uma grande referência para a identificação, para a produção de evidências sobre um crime, visto seu testemunho tecnológico como uma verdade maior à humana e a criação de bancos fotográficos, arquivos de informação sobre indivíduos, que foram padronizados, classificados, reduzidos e decodificados a uma linguagem particular, de sinais corporais em linguísticos. Esta gramática também se estabeleceu sobre o corpo, com a padronização da imagem a partir de determinados enquadramentos, distâncias, lentes, ângulos; a expressão e a postura do criminoso. Referindo-se a Phéline e Bertillon, Gunning (2004, p. 53-4) observa que:

a fotografia tornou-se codificada no século XIX como um ritual de poder no qual o corpo do transviado (incluindo, além de criminosos, populações problemáticas, como os inválidos, os loucos e os politicamente suspeitos) estava sujeito a um aparelho de olhar fixo e registrador possuído pela autoridade. [... uma] câmera voltada para o corpo do transviado não simplesmente o grava, mas também o filtra segundo um novo vocabulário padronizado de descrição e classificação.

A fotografia promoveu estímulos e respostas corporais sobre a vida moderna que serviram de experimento para os que posteriormente o cinema proporcionará, sempre empenhados em organizar e controlar os atores sociais da época. Um processo atravessado pela convergência entre a ciência e o cotidiano na definição de um novo estatuto para o olhar, entre representação e realidade, que passou a ser concebida apenas se comprovada pelo registro fotográfico. Ou como observa Przyblyski, no comentário de Charney e Schwarts (2004, p. 24): “a representação como representação do ‘real’ marcou a forma definidora da modernidade; [...] com o advento de uma cultura urbana caótica e difusa, o ‘real’ pôde ser cada vez mais compreendido por meio de tais representações”.

3.2.3 As tecnologias do corpo: o olho.

A exposição dos retratos de criminosos ao público em geral se mostrou um grande atrativo popular, atraindo pessoas a museus e galerias especializadas, tornando-se mais um entre tantos outros divertimentos oferecidos à população e aos visitantes de cidades como Paris. Esta e sua população foram definidos pelo guia Cassel de Paris (*apud* SCHWARTZ, 2004, p. 337) como o local e o povo que mais apreciavam divertimentos e distrações associados a reproduções da vida real; shows e entretenimentos que procuravam aproximar o espectador de algo muito próximo da realidade; atrações, anteriores ao aparecimento do cinema, tais como o necrotério de Paris, os museus de cera e os panoramas.

O necrotério de Paris arrastava multidões com o mesmo interesse que a fotografia de criminosos despertava: observar, ver, olhar; desejos presentes à cultura francesa entre o fim do século XIX e o início do século XX. Interesse pelo que se aproximasse do real, de certa realidade da vida parisiense, em que tudo se tornava espetáculo. Para muitos moradores e visitantes da capital parisiense “o necrotério é considerado em Paris como um museu que é muito mais fascinante do que até mesmo o um museu de cera, porque as pessoas exibidas são realmente de carne e osso” (SCHWARTZ, 2004, p. 343).

Os museus de cera, em particular o museu Grévin¹⁶, e os panoramas procuravam a verossimilhança, através de quadros, a fim de reproduzirem certa realidade ao olho do espectador. O museu recriava pequenas narrativas que representavam cenas históricas e cotidianas da vida parisiense em que o espectador, como um voyeur, pudesse observá-las tridimensionalmente. De acordo com Schwartz (2004, p. 352), “a tecnologia dos quadros ofereceu aos visitantes do museu um mundo de maestria visual e acesso ao privilégio, dando a eles campos visuais panópticos, olhos mágicos”.

Os panoramas podem ser compreendidos como antecessores ao cinema, pois manipulavam o olhar, inferindo ilusões sensoriais temporais e espaciais aos espectadores. Tinham por finalidade reproduzir e simular a realidade. Para tanto, além da experiência visual, o corpo também era provocado sensorialmente. Os panoramas, assim como o museu Grévin e a fotografia, são a representação de um instante, um momento do tempo que se fez congelar.

Se para a fotografia esse real era uma prova identitária, para o necrotério o real era o próprio corpo exposto aos olhos do público; o sucesso do museu de cera e dos panoramas está, de acordo com Schwartz (2004, p. 355) “no olho e a na mente do espectador; o realismo não era meramente uma evocação tecnológica”.

O cinema se forjou a partir de técnicas e representações já presentes em outras formas de espetáculos no cotidiano das grandes metrópoles a que multidões acorriam, experiências que uniram o movimento e o olhar. Isto proporcionou à Modernidade construir algo como o cinema, imagens em movimento que organizaram o olhar da sociedade, fixando a representação de distrações e sensações.

É nesse momento que se dá a constituição do seu público, pois dentro da multidão está o espectador das salas de cinema, induzido para uma indistinção cada vez mais ampla entre a realidade e suas representações.

3.3 O cinema como fenômeno artístico da Modernidade.

Como observado, o cinema se constituiu como um espetáculo a partir de condições presentes ao espaço das grandes metrópoles. E, como tal, surgiu como uma curiosidade mecânica, desenvolvendo-se como técnica e negócio. Em um curto período de tempo

¹⁶ Apesar de inspirado em outros museus de cera, como o de Madade Tussaud, de Londres, o museu Grévin, tinha um característica que lhe era peculiar, um aprimoramento dos jornais, como um modo mais realista de satisfazer o interesse do público pelos fatos diários, funcionando como um jornal vivo. (SCHWARTZ, 2004, p. 345)

surgiram os primeiros cinemas fixos (nickelodeons) que substituíram as feiras como locais de exibição. Mas isso não o desviava do conceito de diversão, não lhe proporcionava o conceito de arte. Como observa Aumont (2008) isto só se deu a partir do momento em que a máquina, o cinematógrafo, se tornou cinema, e para tanto foi preciso afastar-se das feiras e dos vaudevilles, dos ideais simbolistas que tinha a imagem como a invenção de uma nova língua universal, e demonstrar que não era um divertimento tolo e simplório, bem como manipulador da realidade. Para Aumont (Op. cit., p. 18), nestes primeiros momentos, o cinema, na observação de muitos, representava “um ladrão e um fazedor de truques: ele nos rouba nossas emoções verdadeiras e as substitui por seus afetos artificiais, que ele faz passar tão bem por verídicos que nossa própria vida é atingida e transformada”.

Mas a técnica preparava o terreno para que dele brotasse uma nova arte, a sétima, com uma linguagem particular, pois somente assim, com uma linguagem característica e específica, que o diferenciasse de outras artes já reconhecidas a muito, como a pintura, a literatura e o teatro, o cinema poderia postular-se como um meio de expressão artística. Aumont (Op. cit., p. 83), observa que:

De certa maneira, a história do cinema no século XX foi a de uma metamorfose, da técnica vulgar de reprodução das aparências, homicida da *aura*, ao encantamento ocasionado pela projeção de uma imagem sobre uma grande tela luminosa. O cinema, como a fotografia, foi a princípio visto como um autômato sem alma própria, e quem se servia dele não podia pretender à expressão pessoal, à arte.

No cinema a linguagem começa pelo plano, sendo este determinado pela distância da câmera daquilo que está sendo filmado. Um plano pode ser próximo, muito próximo, ou pode ser distante, muito distante. O espectador não se dá conta, mas estas diferentes distâncias é que fazem evoluir a história que está sendo contada. E o movimento é fundamental: sem a sucessão rítmica das imagens não teríamos o fenômeno chamado cinema. Assim, da técnica para condição de arte - técnica e arte -, o cinema se fez moderno, uma peça, uma engrenagem da modernidade, para além de uma mera representação desta.

Nas décadas de 10 e 20 do século XX, o cinema ao encontrar uma definição própria de linguagem possibilitou a si, concomitantemente, distanciar-se e libertar-se da rigidez do quadro e da representação. Em um quadro pela narratividade de D. W. Griffith na busca do melhor modelo de linearidade que supere o quadro fixo primitivo, em que a ação se desenrola somente dentro dos seus limites, não compreendendo o espaço fora do campo de visão do espectador, logo da câmera como significante. Griffith é um dos pioneiros no uso do “plano

americano” que aproximou as emoções das personagens dos espectadores, proporcionado ao cinema a textura dos dramas humanos. O trabalho de Griffith, segundo Machado (1997a, p. 45):

conduzira à instituição dos princípios fundamentais da continuidade, responsáveis pela codificação dos sinais de orientação (direção de olhares que se cruzam de um plano a outro, identidade de direção entre a saída de um campo e a entrada em outro etc.) que permitirão aos fragmentos colarem-se uns aos outros da forma menos ruidosa possível, sugerindo um fluir contínuo e natural da ação.

De outro, as vanguardas ao se apresentarem como um contraponto ao processo linear griffithiano, na procura de inserir a representação da própria modernidade e do progresso humano, transportando para a linguagem cinematográfica o movimento, a velocidade dos grandes centros urbanos com seus automóveis e indústrias; as descobertas científicas do século, como o inconsciente; os processos políticos para uma nova sociedade seja socialista, capitalista ou fascista. Irrupendo o fluxo “natural” dos acontecimentos, introduzia novos elementos à narrativa, desarticulando sua continuidade, e desta forma produzindo novos sentidos na produção de metáforas, tornando o espectador ativo na interpretação do filme.

Estes primeiros momentos do cinema serão tragados pelo redemoinho representado pela técnica do cinema sonoro, que não era nenhuma novidade, visto que desde o “primeiro cinema” se procurava ajustar som e imagem, sem contanto conseguir a perfeição almejada. Junto com o cinema falado se consolida o sistema industrial hollywoodiano, baseado na linearidade de Griffith, em detrimento às vanguardas. O cinema mudo pouco duraria após a incorporação definitiva do som à imagem. Muitos nomes importantes deste cinema se opuseram ao uso do som, mas foram sobrepujados por algo característico à modernidade, em que as máquinas estão destinadas a envelhecerem e serem suplantadas por novas máquinas.

Mas o cinema é regido por duplos: indústria-arte, consciente-inconsciente, real-surreal. Como Ramos (2008, p. 9) observa: “para ser moderno, o cinema precisa (como é próprio de todo ser moderno) ter densidade para olhar a si mesmo, e não ao lado”. Parte resistiu e se reinventou, e ao fazê-lo rompeu seus paradigmas através de novos modos e estilos. A máquina continua a mesma, apenas a arte se reinventa e permanece viva.

Aumont (2008) observa que a ideia de modernidade após a segunda grande guerra não mais é indicada pelo novo, pela novidade, agora “significa o desejo de ser contemporâneo, de aderir a seu tempo e de esclarecê-lo, mas para isso ela se calça num modelo de passado, e começa a saber disso” (Op, cit. P. 49). O passado cinematográfico aparece condensado

naquilo que se convencionou como período clássico, que como, em outros momentos da linearidade histórica do cinema, está para ser suplantado por novos estilos e modos de fazer, observando o momento, incorporando valores, formas, dispositivos e técnicas que alteram o conceito de arte e cinema e a relação deste com o mundo.

Estes novos estilos encontram-se em momentos e obras tais quais a *Cidadão Kane* (1941), de Orson Wells, que incorporou a questão autoral no sistema industrial hollywoodiano; ou em Roberto Rossellini, como representação máxima do *Neorealismo*, que procurou retratar a realidade sem os disfarces que a ilusão cinematográfica pode proporcionar, inspirando o movimento da *Nouvelle Vague* francesa e dos “novos cinemas” do terceiro mundo, como o *Cinema Novo* no Brasil. Estas técnicas e estilos atuantes sobre a linguagem cinematográfica procuravam por novos modos de dizer e dizer-se, procurando novas experimentações na construção da imagem, vanguardas que inicialmente se opuseram esteticamente a modelos anteriores; “modernas”, como observa Aumont (2008) em sua autoconsciência, afirmação e audácia.

O embate entre os diferentes estilos, conceitos, modos de fazer e ver movimentou toda a história do cinema e demarcou as características que passaram a ser suplantada por outras. Esses embates são também atravessados por questões econômicas, políticas, ideológicas que interferem na produção do discurso cinematográfico, remetendo-se sempre ao conflito inicial entre arte e indústria, vanguarda e classicismo, imagem e ficção.

Aumont (2008) - ao analisar o período entre o final dos anos 60 e o fortalecimento das teorias econômicas e políticas de globalização e do neoliberalismo, bem como da expansão das teorias pós (pós-modernidade, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, etc.) – observa que o discurso cinematográfico do pós-2ª guerra, que se aventurou por inovações que privilegiavam a forma, a cor, a fotografia, no pensar o cinema como imagem, foi suplantado por outro viés: a preocupação com o desenvolvimento da ficção, em que a forma se submete à narrativa. A experimentação visual deu lugar a novos nos modos de narrar, em contraponto aos modelos já clássicos de narrativa. De acordo com Aumont (Op. cit., p. 64-6):

Os anos 70 iam liquidar logo essas tendências a um pensamento da (pela, na) imagem. [...] No fundo, a década de 70 [...] teria sido para o cinema e suas veleidades modernistas o equivalente do “retorno à ordem” da década de 1930, o qual havia sancionado o fim das vanguardas formais. Chega de rir: experimentar, certo, mas sob o cajado do sentido (e até mesmo de um sentido único).

3.3.1 O cinema para além do discurso da Modernidade

O cinema, como outras artes, foi também atingido pelos discursos das teorias pós (pós-modernidade, pós-estruturalismo, pós-colonialismo), projetadas concomitantemente ao conceito autoral, que dista do artístico, e o desaparecimento do cinema, sua morte, provocada pelo desenvolvimento de novas tecnologia digitais.

Lyotard (2005) no ensaio *O acinema* reflete sobre as fronteiras da narrativa cinematográfica, através de um cinema experimental e underground, problematizando o cinema quanto à fruição e gozo. Isto através da teorização de dois pólos antagônicos: a imobilidade e o excesso de movimento. Diferentemente ao cinema industrial, de narrativa linear no controle da ilusão, funcionando como um ferrolho sobre o corpo e as emoções do espectador, a imobilização ou o excesso de movimento interferem na representação e consequentemente na identificação da imagem, interferindo na produção dos sentidos produzidos pelo/no espectador. Lyotard (2005) propõe que a imobilidade da imagem proporcione agitação, e o excesso de movimento interfira na identificação das imagens, dos ícones, produzindo abstrações, bloqueando a dispersão das pulsões.

Mas a maior contribuição do discurso pós-moderno se deu na pluralização estilística, na reciclagem e na referência a obras do passado, atravessados por um olhar de pastiche e ironia. Uma estética identificada pela sensação de melancolia, pela perda de uma vida mais simples e centrada (STAM & SHOHAT, 2005; AUMONT, 2008). O pós-moderno foi uma resposta à inquietação do momento, e desta maneira os filmes foram tomados por personagens inquietantes e sombrias, por uma narrativa sem relações de causa e efeito claras. Também ao desfocar a figura do autor, aquele sobre quem recaía a defesa, o pensamento, a ação da arte sobre o produto industrial, transfigurando-o em artista, um mero realizador.

O momento também é marcado pelos presságios de que o então centenário cinema estivesse velho o suficiente para que as previsões dos irmãos Lumière se realizassem. Uma crise aguda em que se pressagiou o fim do cinema como conhecido e concebido até então. A revolução digital, o fechamento das salas de exibição, o fim de toda uma cadeia produtiva conhecida até então. Para Aumont (2008) um momento de renovação, algo intrínseco a seus mecanismos, a sua modernidade; para Stam e Shohat (2005) este momento se assemelha ao início do cinema, em que a experimentação era possível.

Como naquela época, tudo agora parece possível. Como então, o cinema hoje “faz vizinhança” com um amplo espectro de outras técnicas

simulatórias. Assim como o cinema das origens se avizinha de experimentos científicos, do burlesco e do espetáculo de feira, novas formas de “pós-cinema” fazem vizinhança às televidas, aos jogos eletrônicos, aos CD-ROMs e ao Imax (Op. cit., p. 393).

O cinema para além do seu conceito inicial. Tornou-se discurso, e como tal uma representação do mundo; simulacros atravessados pelo pensamento e pela linguagem humana. Como observa Aumont (2008, p. 87), o cinema se tornou:

um conjunto de ideias, de forças, de potências, de propriedades, de capacidades, de mitos, de histórias, que obviamente atravessa os filmes produzidos pela indústria ao longo de um século, mas que atravessa também os inúmeros filmes não industriais e, sobretudo – é a descoberta recente –, atravessa todo o século, até fora dos filmes. O fim do século XX viu o reconhecimento de um “efeito cinema” generalizado no século: o movimento ganhou definitivamente as imagens e a ideia que se faz delas. [...] o cinema aparece, é certo, como um verdadeiro modo de pensamento, original e poderoso.

Gilles Deleuze em duas obras seminais, *Cinema 1 - A imagem-movimento e Cinema 2 - A Imagem-tempo*¹⁷, reorganizou sob conceitos a história do cinema: o movimento, o tempo e os modos de ser da imagem cinematográfica. Isto lhe permitiu fugir às oposições presentes no discurso cinematográfico: “figura e discurso, imagem e narrativa, imagem e modelo, sensível e inteligível” (PARENTE, 2005, p. 253). Além da organização de novos conceitos, suas obras irrompem contra a organização do pensamento organizada em conceitos que privilegiavam, de acordo com Aumont e Marie (2012, p. 73), “a identidade, a fixidez, os signos da imobilidade e do eterno, ele descubra o cinema como materialização dos processos, dos devires, das evoluções, das múltiplas fases da imagem-movimento”.

Bellour (2005) observa que Deleuze se propôs a escrever sobre o cinema para “recuperar o campo cinema” (Op. cit., 234) e para tanto relacionou a estética e a construção cinematográfica com a filosofia, procurando pensar o cinema como uma ação reflexiva presente ao próprio cinema, como em qualquer outra arte em que obras e autores – especialmente os grandes realizadores e as grandes obras – são meios para a expressão do pensamento. Ao propor uma filosofia do cinema Deleuze proporcionou o encontro, de acordo com Mostafa e Nova Cruz (2010), entre conceitos sobre filosofia e cinema que diferem entre si, e ao fazê-lo desdobrou o cinema em arte e filosofia.

Tomando o cinema como uma expressão do pensamento e, como tal, que nos obriga a pensar, Deleuze propôs, de acordo com Bellour (2005), um reinício, uma nova história para

¹⁷ Cinéma 1, L’image-mouvement (1983) e Cinema 2, L’image-temps (1985)

mundo, uma nova episteme, um novo pensar para a filosofia a partir do cinema, visto que o surgimento do cinema modifica a compreensão do tempo e do espaço, e coincide com um momento de crise do pensamento e de aceleradas transformações científicas. O cinema tomado em sua totalidade, o pensamento sobre o homem e o mundo a partir da experiência cinematográfica, dividido em clássico e moderno, correspondendo à filosofia e aos sistemas filosóficos clássico (Kant e Hegel) e moderno (Nietzsche a Deleuze). Desta forma, compreender o cinema como produtor do século XX e matéria e pensamento para o século XXI.

Deleuze invoca aquilo que se pode chamar recomeço do mundo como um conjunto de imagens: esse momento ao mesmo tempo científico e mítico, onde há identidade de matéria e luz, onde ainda há imagens por todo lado, antes mesmo que haja “uma tela”, uma chapa para as reter, para criar essas imagens especiais e vivas que vão se compor refletindo a luz. Isto é, todas as percepções e especialmente as percepção do cinema, a imagem do próprio cinema, que serve, por consequência, para uma espécie de recomeço do mundo como cinema. Assim, um desejo de história do cinema, um desejo de história do mundo e um desejo de história da filosofia tomam corpos juntos e se atraem reciprocamente. (BELLOUR, 2005, p. 244)

Neste rumo ao século XXI, o cinema também incorpora os discursos da globalização, do multiculturalismo e do neoliberalismo. E globalização é algo pertinente ao discurso cinematográfico. Como observam Stam e Shohat (2005), o cinema produzido nas principais cinematografias europeias: Inglaterra, Alemanha, França e Itália, bem como em Hollywood, influenciaram a linguagem e a estética de filmes produzidos em cinematografias periféricas: a reciclagem de grandes sucessos de Hollywood (as chanchadas da Atlântida, as pornochanchadas da boca do lixo paulistana); a influência do *Neorealismo* italiano e da *Nouvelle Vague* francesa sobre o *Cinema Novo* e o *Cinema Marginal* brasileiro, entre outras cinematografias emergentes; a importação de mão de obra especializada (os italianos na Vera Cruz). Estes movimentos nunca foram unidirecionais, visto a influência da estética expressionista e de diretores alemães no *Noir* americano, ou a influência de autores e obras de cinematografias periféricas sobre grandes nomes da direção cinematográfica.

No momento contemporâneo, o discurso hollywoodiano se apresenta hegemônico sobre os mercados exibidores, como uma língua franca internacional. Mas esse domínio não se dá quantitativamente no campo da produção, visto que os cinemas periféricos da Ásia (Bollywood na Índia é o maior produtor mundial de filmes), da África (Nollywood) e da América Latina (a produção de longas-metragens brasileiros alcançou cerca de 100 filmes anuais) representam a maioria dos longas-metragens produzidos anualmente no planeta.

Embora sejam majoritários na produção, estas cinematografias periféricas ou “terceiro mundistas” necessitam geralmente de proteção governamental para que possam ocupar um espaço mínimo de exibição.

Com o processo de globalização o campo midiático, da comunicação e da cultura de massas (a que o cinema pertence), passou a ocupar uma posição central na produção de campos simbólicos. Deste modo, o cinema, como produto industrial, com distribuição organizada através de uma estrutura proveniente do colonialismo, possibilita a uma determinada cultura específica, especialmente a de Hollywood em que, como aponta Jabor (2012, p. d12), “a personagem é só um pretexto para mostrar o décor. E o décor é um grande showroom dos produtos americanos, que são as verdadeiras personagens: maravilhosos aviões, os supercomputadores, a genialidade tecnológica”, projete seus discursos políticos, econômicos e culturais, aqui uma estética de consumo neoliberal, pelo mundo.

Stam e Shohat (2005) observam que por mais que haja uma cultura de massa global, esta tem de dialogar e coexistir com as culturas locais e ao ser absorvida, ver-se transfigurada, proporcionando que culturas diferenciadas ganhem projeção através desta língua franca cultural. As mudanças tecnológicas e eletrônicas proporcionadas pelo vídeo e sua linguagem (que ao mesclar-se ao cinema, tornou-se audiovisual), com suas câmeras, edição e pós-produção digitais barateando e facilitando a produção, bem como os avanços nas telecomunicações que modificaram os modos de distribuição e exibição, proporcionaram possibilidades de diálogo entre diferentes culturas e povos. Esta lente possibilitou observar um mundo em que (co)habitam outras culturas e civilizações, diferentes modos de viver, existir e pensar. Possibilitou que a alteridade, o outro ganhasse algum espaço nas telas.

Para França (2005), o cinema, contemporâneo, carrega em si discussões sobre fronteiras, pertencimento, cultura, identidade, através dos discursos que se apresentam como dissidentes a outro hegemônico, pelos desajustes, rachaduras presentes neste.

Tais rachaduras, um certo cinema contemporâneo tem dado a ver quando enfatiza as discontinuidades no interior do nosso presente, as fissuras do Estado-Nação, do mundo globalizado, do humanismo universalista, das classes sociais, das identidades, das culturas. São filmes que querem fugir dos riscos das narrativas de caráter totalizante, global, planificador. Como se eles dissessem: é necessário acreditar e desacreditar dessas totalidades, pois o esmagamento do diverso, feito pelo pensamento que reduz as palavras e as coisas ao unidimensional, esquece que a totalidade vive de misturas, desarranjos e separações, que a totalidade é como um rio que arrasta objetos que variam sua distância entre si (Op. cit., p. 36)

3.3.2 O pós-cinema, o fim do cinema

A inserção de novas possibilidades para a captura imagens em movimento advindas das novas tecnologias audiovisuais para a produção e exibição, se traduzem em novas questões que o cinema procurou (re)elaborar para compreender a si e ao mundo.

A imagem eletrônica diferente da imagem cinematográfica, de acordo com Machado (2008b), obrigatoriamente está mediada por algum aparelho, visto que não está representada por algum suporte que se possa manipular pelas mãos; a imagem eletrônica é um fluxo de corrente elétrica, um pixel, um ponto de luz. Dessa forma, a relação tempo-espço cinematográfico foi rompida, já que a imagem não ocupa mais um quadro (espço), sendo apenas “uma síntese temporal de um conjunto de formas em mutação” (Op. cit, p. 247).

Esta interferência promovida pela virtualização das imagens tornou possível a criação de qualquer imagem. Não somente a criação, mas a manipulação, sujeitando-a a transformações e intervenções. De acordo com Machado (2008b, p. 248):

Com os modernos recursos de pós-produção, sobretudo aqueles que permitem a manipulação digital, pode-se silhuetar as figuras, linearizá-las, preenchê-las com massas de cores, alongá-las, comprimi-las, torcê-las, multiplicá-las ao infinito, submetê-las a toda sorte de suplícios, para depois restituí-las novamente, devolvê-las ao estado de realismo espetacular. Diferentemente das imagens fotográficas e cinematográficas, rígidas e resistentes em sua fatalidade figurativa (o desenho animado é uma exceção no cinema), a imagem eletrônica resulta muito mais elástica, diluível e manipulada como uma massa de modelar.

A possibilidade de interferência sobre o registro da luz, sobre o fotograma, abalou o valor documental, de atestado de veracidade que o olho da câmera anteriormente representava. Gunning (2004) observara a referência para a identificação, o seu testemunho tecnológico como uma verdade maior à humana. Neste momento pós-fotográfico, a imagem se liberta da ideia de reprodução do real. O processamento, a manipulação digital de uma fotografia não deixa rastros que possam comprovar a interferência sobre o registro, o que torna todas suspeitas. Para Machado (2008a, p. 209) “a imagem eletrônica se mostra ao espectador não mais como um atestado da existência prévia das coisas visíveis, mas explicitamente como uma produção do visível, como um efeito de mediação”.

As possibilidades digitais e eletrônicas levaram muitos a afirmarem que o cinema estaria morto, malgrado o cinema apenas estar refazendo o que sempre fez e já foi feito. Apesar da crise de natureza econômica; da mudança no comportamento das populações urbanas; nos hábitos perceptivos perante a imagem, com o espectador não tendo mais uma

garantia de realidade mínima, mas exatamente o inverso, uma suspeita sobre o real, como observado por Machado (2008a) e Aumont (2008); o cinema reafirmou e exaltou algo que lhe é intrínseco: ser a arte do movimento, das imagens, das massas, do tempo-espaço, da narrativa: características de sua modernidade. O cinema continuou a ser o reino da ficção, até mesmo nos filmes mais radicais, se (re)inventando em novos modos de fazer, dizer e contar histórias sobre o mundo. De acordo com Machado (2008a, p. 213):

Devemos, portanto, considerar o cinema não como um modo de expressão fossilizado, paralisado na configuração que lhe deram Lumière, Griffith e seus contemporâneos, mas como um sistema dinâmico, que reage às contingências de sua história e se transforma em conformidade com os novos desafios que lhe lança a sociedade. Como tal ele vive hoje um dos momentos de maior vitalidade de sua história, momento esse que podemos caracterizar de sua radical reinvenção. A transformação por que passa hoje o cinema afeta todos os aspectos de sua manifestação, da elaboração da imagem aos modos de produção e distribuição, da semiose à economia.

Aumont (2008) observa outra característica intrínseca ao cinema e a sua modernidade: o fato do cinema sempre ser um eterno contemporâneo não por ser eternamente novo, e sim por ser suscetível de se mostrar atual. Ou seja, novo em produzir algo ainda não produzido e atual por adequar-se as características do momento. Deste modo, o cinema nunca perdeu algo que lhe é muito peculiar: o fato de se dirigir à multidão. Isto lhe permite que possa ser indústria e arte, seguir sua tendência realista, não parando de produzir algo novo, novas ideias de cinema e autores.

O cinema não mudou, ele continua igual ao que sempre foi, “uma arte moderna, ele só foi isso, um longo acompanhamento da modernidade”. (Op. cit., p. 74).

3.4 O sujeito no cinema, a espectralidade.

Quando um filme começa, assumimos que a sucessão de acontecimentos projetados ocorre exatamente naquele momento à nossa frente, vivenciamos um “presente virtual” (MACHADO, 2007, p. 19), e aceitamos o desenrolar da narrativa fílmica como algo real, tornando-nos testemunhas de tudo o que ocorre perante nossos olhos (imagem) e ouvidos (voz, música, ruídos).

A câmera cinematográfica multiplicou os pontos de vista, fragmentando-os por meio dos planos, inscrevendo-se pelo movimento. Assim aquilo que observamos (e ouvimos) durante a projeção de um filme se torna um jogo entre olhares que narram e olhares que veem.

Vemos aquilo que é mostrado pela e para além da objetiva da câmara, pelos olhos das personagens, pelos códigos cinematográficos; vemos o que percebemos, mas também somos apercebidos, vistos pelo filme.

O processo que chamamos de “identificação”, uma das chaves de legibilidade (inteligibilidade) do filme, nunca deve ser pensado como um monolito, mas como um sistema maleável (embora consistente) de trocas provisórias, em que vários olhos do filme (entre os quais o do espectador) se substituem segundo um modo de agenciamento que pode ser fechado ou aberto, “centralizado” ou múltiplo, de acordo com cada filme. Habitar o texto fílmico como um leitor é se dividir para ocupar muitos lugares ao mesmo tempo e experimentar o outro como uma entidade móvel e escorregadia (MACHADO, 2007, p. 99).

Os estudos produzidos sobre espectralidade convergem com as mudanças narrativas que o cinema desenvolveu. Logo, do cinema mudo para o sonoro; a presença de novas linhagens estéticas do pós-guerra; das teorias marxista, estruturalista, crítica para as teorias pós; da psicologia para a psicanálise, os estudos sobre o espectador de cinema sempre apresentam novos e diferentes olhares.

3.4.1 O cinema como arte do espírito: a psicologia experimental

Os primeiros estudos em busca de compreender o sujeito espectador, ou a relação entre o cinema e o espectador, foram desenvolvidos pela psicologia experimental através de teorias da percepção visual: a perspectiva da ilusão cinematográfica sobre o espectador. Estas teorias foram construídas a partir do cinema mudo, estudos e teorias que têm na imagem seus parâmetros, reproduzindo ou construindo imagens de um mundo visível pela objetiva da câmara cinematográfica, que domina e dirige o olhar do espectador.

A teoria de Hugo Munsterberg, o primeiro a teorizar sistematicamente o cinema, desenvolveu-se de conceitos sobre o cinema como arte da atenção, da memória e das emoções. Para tanto relacionou os meios e a estrutura dos filmes com categorias do espírito humano. Compreendendo o cinema como uma arte do espírito, neste encontra uma perspectiva da realidade. Os estudos de Munsterberg demonstraram que a ilusão do movimento no cinema não ocorre pela persistência da retina, mas por uma propriedade do cérebro conhecida como efeito phi¹⁸.

¹⁸ É uma propriedade inata de nossa percepção [...] em estágios cerebrais. Os leves deslocamentos de uma imagem à imagem seguinte, dos estímulos visuais, excitam as células do córtex visual, que “interpretam” essas

Outro psicólogo da percepção que teorizou sobre o cinema foi Rudolf Arnheim. Em sua teoria o cinema reproduz sensações visuais idênticas àquelas que nossos olhos podem perceber e o faz sem que o cérebro processe correções à imagem vista. A percepção do real, suas características físicas se dão pelo espírito, através das nossas percepções, de associações e memorizações. Assim o cinema é uma representação do que é materialmente visível e não uma reprodução de estímulos sobre a retina, um produto do campo visual.

Outra corrente da teoria cinematográfica, à da psicologia da percepção, procurou observar a possibilidade de induzir e influenciar o espectador, através das emoções. Construída, primordialmente, no período mudo do cinema mudo, sofreu reveses quando do surgimento do cinema sonoro. De Eisenstein a Pudovkin, teve seus principais teóricos dentro do cinema soviético, ligados à escola de cinema de Moscou, em que através de experimentações procurava compreender as possibilidades da linguagem cinematográfica, infligindo um sentido sobre uma sequência de imagens e conseqüentemente ao espectador (efeito Kulechov). Sofreu influências do contexto histórico, através da interferência e controle do Estado soviético sobre os meios de expressão, de comunicação, como da educação e da propaganda.

Do espectador pode-se dizer que, diante do filme clássico, ele se identifica primordialmente com o olhar desse sujeito invisível e “transcendente” que centraliza o espetáculo. Na sala de projeção, ele já não se encontra imobilizado sobre a poltrona: ele se torna elástico, mudando constantemente de posição em relação as imagens que pululam à sua frente, modificando a todo momento o seu campo visual para abarcar sempre da melhor forma possível a cena da narrativa. Ou se poderia dizer diferentemente: a sua poltrona se torna um centro espacial, em relação ao qual as imagens e os sons se posicionam e reposicionam, deslocando sucessivamente o ponto de observação (MACHADO, 2007, p. 29).

3.4.2 As ciências humanas no cinema: a antropologia, o estruturalismo, a psicanálise.

Com o final da segunda grande guerra os estudos sobre a espectralidade centraram-se sobre “como” e “por que” um filme impressiona o espectador. Neste momento o cinema ainda continuava a ser investigado pela psicologia experimental em relação à percepção fílmica. Os trabalhos de Etienne Souriau discutiram o conceito de “fato espectral”, em que a subjetividade foi associada às leituras que movimentam a personalidade psíquica do espectador. Para Souriau (*apud* AUMONT *et al*, 2011, p. 235):

diferenças como movimento, e o efeito produzido em tais células por elas não é passível de ser distinguido por elas do efeito que movimento objetal real produz (AUMONT; MARIE, 2012, p. 94)

os fatos expectatoriais prolongam-se bem além da duração da projeção: integram principalmente a impressão do espectador quando sai do filme e todos os fatos que se referem a influência profunda exercida em seguida pelo filme, seja pela lembrança, seja por uma espécie de impregnação produtora de modelos de comportamento.

Mas é o olhar sociológico e antropológico de Edgar Morin sobre o cinema que marcou o momento pós-guerra. Principalmente o viés antropológico da obra *O homem imaginário* (1956), que parte da transformação ocorrida sobre um objeto científico (o cinematógrafo) naquilo que foi concebido como uma máquina de produção do imaginário (o cinema). Seus estudos priorizaram o conceito sartriano do duplo presença-ausência, e das categorias da percepção arcaica e infantil. O onírico e o surreal, características dos sonhos e da vigília, e também do cinema, provocam no espectador uma projeção-identificação, em que ao invés “de se projetar no mundo, o sujeito absorve o mundo em si mesmo” (AUMONT *et al*, 2011, p. 237).

Esta projeção-identificação se apresenta de modo eclético, pois ora nos identificamos ou somos atraídos pelos heróis, ora pelos vilões. Morin as denomina de polimorfias, pois ora optamos pelo semelhante, ora pelo estranho. Algo plenamente possível ao cinema pela diversidade estética e narrativa dos filmes, quanto pelos diferentes gostos do público; diferentemente da vida real.

Outra corrente da espectralidade no cinema foi a Semiologia, proposta por Christian Metz e Jean-Louis Baudry se inicia com a transferência dos modelos da linguística para a linguagem cinematográfica, e posteriormente do estudo dos códigos para o texto, inspirado nos trabalhos de Roland Barthes. Dessa forma, o espectador ocupa o lugar do leitor no texto. Estes estudos trabalharam a identificação no espectador do cinema, procurando perceber seus desejos, as subjetividades movimentadas durante a projeção de um filme. Para tanto são basilares os conceitos de identificação da psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan, base e núcleo da constituição imaginária dos sujeitos.

Metz e Baudry criaram duas analogias entre o sujeito cinematográfico e o sujeito da psicanálise, constituindo-se no processo de dupla identificação, caracterizada como identificação primária¹⁹ e secundária²⁰ em relação ao processo cinematográfico, a partir da formação do eu formulados por Freud e Lacan.

¹⁹ Para Freud uma “identificação direta e imediata que se situa anteriormente a qualquer busca do objeto” (AUMONT *et al*, 2011, p. 244); Para Lacan a identificação primária se associa à fase do espelho, em que pelo olhar o sujeito descobre “no espelho sua própria imagem e a imagem do semelhante, [... constituindo]

O espectador identifica-se, portanto, menos com o representado, o espetáculo em si, do que como que esse espetáculo coloca em jogo ou em cena; com o que não é visível, mas faz ver, e faz ver com o mesmo movimento que ele, espectador vê – obrigando-o a ver o que ele vê, isto é, a função garantida pelo lugar mutável da câmera (BAUDRY apud MACHADO, 2011, p. 100).

Na identificação primária, o espelho laciano se transforma na tela, mas com a diferença de que a tela não reflete o corpo do espectador. A visão é o centro de identificação; o espectador é um voyeur que ocupa a cena a partir de um lugar central sem o mínimo esforço de motricidade, observando um desfile de imagens na tela; ele se identifica com o que observa, com o seu próprio olhar, mediado pela lente da câmera que observou e organizou a representação anteriormente a ele, “uma capacidade de identificação sem a qual o filme nada seria senão uma sucessão de sombras, de formas e de cores, literalmente ‘não identificáveis’ em uma tela” (AUMONT *et al*, 2011, p. 259).

Este processo de identificação inicial a partir da visão permite a ocorrência de um processo de identificação diegético²¹. Aqui a identificação se dá com a personagem, o representado, com a narrativa. O espectador, o sujeito do cinema, capturado pela narrativa vê um pouco de sua história, cria um conjunto de identificações e desejos ambivalente com as personagens, tal qual ao complexo de Édipo: amor e desejo sexual, ódio e desejo de morte em relação ao opositor, transformados no cinema pela ambivalência entre personagem e espectador. Um momento de constituição da personalidade do sujeito, de identificação pela imagem do outro.

O espectador do filme encontra-se colocado num dispositivo que reedita algumas circunstâncias da cena primitiva: é o mesmo sentimento de exclusão diante da imagem recortada pelo quadro; é o mesmo processo de identificação com as personagens que evoluem na cena onde ele figura como um ausente; é a mesma impotência motora e a mesma pulsão

imaginariamente sua unidade corporal: vai identificar a si mesmo como unidade, percebendo o semelhante como um outro” (Op. cit., 245)

²⁰ A identificação secundária é associada ao complexo de Édipo, tendo papel central na teoria freudiana, em que “proporciona a essa crise, à sua posição e à sua solução na estruturação da personalidade” (AUMONT *et al*, 2007, p. 247), e na teoria laciana “assinala uma transformação radical do ser humano, a passagem da relação dual própria do imaginário [...] para o registro do simbólico, passagem que vai lhe permitir se constituir em sujeito, intaurando-o em sua singularidade. (Op. cit.)

²¹ A instância representada do filme, ou seja, o conjunto da denotação fílmica: a própria narrativa, mas também o tempo e o espaço ficcionais implicados na e por meio da narrativa, e com isso as personagens, a paisagem, os acontecimentos e outros elementos narrativos, porquanto sejam considerados em seu estado denotado (METZ apud AUMONT; MARIE, 2012, p. 77-8).

voyeurista que lhe garantem um hipertrofia do olhar (e da audição) (MACHADO, 2011, p. 105).

Contrabalançando o desejo entre realização e adiamento, retardando-o até o clímax final, o cinema, particularmente aquele de narrativa clássica²², desenvolve o confronto entre o desejo e a sua interdição, uma estrutura homóloga à edipiana. Dessa forma, o espectador percebe algo análogo em si, à sua história, às suas verdades, aos seus desejos e interdições.

Essa identificação que superficialmente pode parecer simples, advinda da simpatia por uma determinada personagem, mostra-se muito mais fragmentada e complexa, pois, como observam Aumont *et al* (2011) e Machado (2011), ela não se apresenta de forma monolítica; ela é múltipla, reversível, ambivalente, visto que ocorre diversa e continuamente durante o filme e está implicada com a estrutura de uma sequência ou cena. Como observa Barthes (apud AUMONT *et al*, 2011, p. 269): “a identificação não leva em consideração a psicologia; ela é uma operação estrutural pura: sou aquele que tem o mesmo lugar que eu”.

Durante a projeção do filme, diferentes sequências, cenas, lugares vão possibilitando ao espectador novas possibilidades de identificação, visto que a narrativa cinematográfica se constrói através de um polissêmico e múltiplo jogo de enquadramentos e pontos de vista, tendo o(s) olhar(es) papel central, a estrela principal a enredar o espectador nos meandros da identificação, tornando-o, através do jogo campo-contracampo ou de uma subjetiva, “ora sujeito do olhar (é ele que vê a cena, os outros), ora objeto sob o olhar de um outro (um outro personagem ou o espectador)” (AUMONT *et al*, 2011, p. 251).

Pela *mise-en-scène*²³ se determina o ponto de vista, o enquadramento da cena (o posicionamento da câmera, o olho do espectador), que o processo de montagem os organiza em determinadas sequências, dando ao filme sua narratividade. Este processo de enunciação²⁴ é importante para a diegese quanto para a estrutura, pois é o que vai modular, controlar o conhecimento do espectador durante a projeção. Pode-se antecipar, adiar, esconder os fatos e deste modo implicar o processo de identificação do espectador.

Como observa Aumont *et al* (2011), a enunciação clássica é um trabalho invisível, pois se encontra estruturada a partir de um código e um conjunto de regras já estabelecido, o que, sob os olhos do espectador, se apresenta naturalizada, logo eficaz na empatia deste com o filme.

²² Baseia-se na norma estético-ideológica do cinema clássico hollywoodiano; tem como objetivo comunicar uma história com eficácia.

²³ Termo presente na crítica europeia, com o mesmo significado de diretor de cinema.

²⁴ É o que permite a um filme, a partir das potencialidades inerentes ao cinema, ganhar corpo e manifestar-se (AUMONT *et al*, 2011, p. 99).

A regulagem minuciosa e invisível da enunciação [mantém] a impressão, no espectador, de que ele está entrando por conta própria na narrativa, de que ele está se identificando por conta própria com este ou aquele personagem com simpatia, de que está reagindo a determinada situação como faria na vida real, o que teria por efeito reforçar a ilusão de que ele é, ao mesmo tempo, o centro, a fonte e o único sujeito das emoções que o filme lhe proporciona, e negar que essa identificação é também o efeito de uma regulagem, de um trabalho de enunciação (Op. cit., p. 282).

3.4.3 O espectador fragmentado: para além das grandes teorias

Assim como outras grandes narrativas, a proposta de uma teoria geral para a subjetividade no cinema, centrada na semiologia de Baudry e Metz que psicanalizaram o dispositivo cinematográfico e a identificação do espectador com este, passou a ser contestada por novas teorias que se orientaram pelas relações sociais, políticas e históricas, bem como pelas relações de poder.

Ao invés do assujeitamento perante o dispositivo, as artimanhas da enunciação e da leitura psicanalítica, abordagens pragmáticas e cognitivistas que procuraram problematizar uma negociação entre a multiplicidade presente no espectador, às interpretações e os usos feitos a partir do filme.

O posicionamento espectral é relacional: as comunidades podem identificar-se umas com as outras com base em uma proximidade compartilhada ou em um antagonismo (o bode expiatório) em comum. As posições espectoriais são multiformes, fissuradas, esquizofrênicas, desigualmente desenvolvidas, cultural, discursiva e politicamente descontínua, e constituem parte de um domínio em constante modificação, pleno de diferenças e contradições consideravelmente ramificadas. O fato de a identificação espectral ser cultural, discursiva e politicamente descontínua, de ser fissurada e até mesmo esquizofrênica sugere uma série de hiatos. O mesmo indivíduo pode ser atravessado por discursos e códigos contraditórios. (STAM; SHOHAT, 2005, p. 421)

Não há mais um espectador ideal, essencial constituído anteriormente ao “texto cinematográfico”, visto que esse se encontra fragmentado em múltiplas e conflitantes identidades e comunidades, como também fragmentadas são as diferentes possibilidades e locais para assistir a um filme. Assim, nas novas interpretações sobre a espectralidade devem ser considerados “o desejo, a experiência e o conhecimento de espectadores situados historicamente, constituídos fora do texto e atravessado por conjuntos de relações de poder” (STAM; SHOHAT, 2005, p. 420), e analisados no contexto social, político e histórico.

As novas teorias engendraram por outras e diferentes espectralidade dentro de um contexto em que a sala e o filme de cinema deixaram de ser hegemônicos, passando a dividir com a televisão e o vídeo (videocassete e dvd) a produção e o consumo de imagens, e linguisticamente ocupando o campo das mídias ou do audiovisual. “A questão do cinema já não se resolve dentro do campo do próprio cinema” (MACHADO, 2011, p. 130).

Como não há uma grande teoria sobre o sujeito cinematográfico após as contestações à semiologia, e os estudos posteriores serem fragmentados e não objetivarem em ocupar um papel principal destinado a uma grande teoria, apresentamos alguns olhares contemporâneos em relação à espectralidade.

3.4.3.1 Contingências e negociações entre filmes e espectadores: modos de endereçamento

A *Screen theory* propõe problematizar a relação entre filmes e o espectador, relação esta que nasce do ensejo da produção e realização de filmes para que sejam vistos pelo público – uma característica imanente ao cinema, objeto industrial e artístico –, pois esse só existe com o propósito de ser visto, tendo como foco a visão. Mas como bem observa Ellsworth (2001) esta relação não é neutra, ela está carregada de relações de poder.

A narrativa cinematográfica sempre esteve impregnada por um discurso construído nas instâncias da produção, desde o roteiro à escolha de atores, atravessando a *mise-en-scène*, a estrutura e a enunciação do filme. Desta forma, os modos de endereçamento produzem uma *diegese*, através de um processo de sedução e encantamento, a partir de duas premissas apontadas Ellsworth (2001, p. 26) “quem os filmes [...] pensam que você é ou quem eles querem que você seja”.

Na primeira premissa, em que pensam o que somos, a produção cinematográfica endereça-se a um público-alvo em que o processo de identificação se dá automaticamente, sem contingências ou uma negociação aparente. Pressupõe-se um espectador-destinatário que ocupa o espaço social específico proposto pelo filme. Mas, como essencialmente não somos unos e centrados, esta representação do espectador-destinatário, em que pensam que somos, pode não corresponder à natureza almejada, sendo assim um espectro, um simulacro.

O contexto contemporâneo não apresenta este espectador-destinatário ideal, fixo e essencial, ocorrendo um hiato entre o processo de enunciação e o espectador. Para que o filme se concretize como tal, ser objeto da visão, os modos de endereçamento, como observado por Ellsworth (2001, p. 25), iniciam um forte jogo de sedução sobre o espectador, oferecendo

“sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça. [...] potentes fantasias de poder”.

Este processo de sedução nos leva a segunda premissa, àquilo que querem que sejamos. Para encontrar êxito, visto que o espectador-destinatário se encontra fora do foco, fragmentado, ocupando diferentes posições-sujeito, o modo de endereçamento deve estimular uma negociação entre diferentes subjetividades para que a mais próxima, a mais adequada ao espectador-destinatário desejado, seja atraída para “uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos [e discursos] relacionados ao filme” (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Há uma tensão “natural” nesta negociação entre o filme e seu espectador, como há tensão no próprio espectador em reconhecer-se. Assim a diegese, a identificação, esse modo de endereçamento, assume uma posição-conflito mediada por dinâmicas sociais e relações de conhecimento e poder, em que cada pólo utiliza as artimanhas que lhe forem mais convenientes e adequadas para conquistar por um, rejeitar pelo outro.

Os modos de endereçamento, como observa Ellsworth (2001), procuram ser múltiplos e diferentes dentro de um mesmo filme ou se utilizarem de uma variada gama de códigos, recursos formais ou estilísticos, a fim de que o processo de sedução e identificação com o espectador possa acontecer. Espera-se que alguma das múltiplas identidades do espectador entre em sintonia com o discurso fílmico. De acordo com Aumont *et al* (2011, p. 270):

como a identificação [...] depende antes de um jogo de lugares dentro de uma situação, não conseguiríamos considerá-la como um fenômeno monolítico, estável, permanente, ao longo do filme. Durante o processo real da visão de um filme, parece, ao contrário, que cada sequência, cada situação nova, na medida que modifica esse jogo de lugares, essa rede de relações, basta para relançar a identificação, para redistribuir os papéis, para redesenhar o papel do espectador.

Se os modos de endereçamento propõem antecipar quem somos ou projetar o que deseja que sejamos em relação à leitura de um filme, por mais que se utilize de diferentes técnicas de enunciação para seduzir o espectador, este por agenciamento²⁵, pode tomar decisões que impeçam os modos de endereçamento de se consumarem: como sair antes do final ou não assistir ao filme, ou realizar uma leitura diferente e contraditória, pois procede a

²⁵ Sensação experimentada por um interator de que uma ação significativa é resultado de sua decisão ou escolha (MURRAY apud MACHADO, 2007, p. 211)

uma identificação cultural e discursiva. Isto se traduz nas proposições de Ellsworth (2001) sobre este desajuste entre a diferença do endereçamento e da resposta:

[ser] um espaço social, formado e informado por conjunturas históricas de poder e de diferença social e cultural; [... ser] um espaço que carrega os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente, tornando-se assim capaz de escapar a vigilância e ao controle [...]

3.4.3.2 O contexto na produção de sentidos: a pragmática do filme

A semiopragmática ou pragmática do filme na definição de Aumont e Marie (2012, p. 238) tem seu referencial no axioma, de que “um filme não possui um sentido em si” (WORTH *apud* ODIN, 2005, p. 29), e somente aquele que o realiza (a *mise-en-scène*) e aquele que o consome (o espectador) podem construir os significados e sentidos a partir do contexto e do espaço social que ocupam. A inteligibilidade é dada pelo espectador, que é construído pelo filme. A leitura do texto fílmico ocorre a partir do contexto social, do meio, local em que é projetado. Assim um filme se deixa ver pelo espectador que infere subjetivismo ao texto, visto que é sua vida social com suas necessidades, hábitos e expectativas que promovem sua leitura.

A abordagem pragmática (ou semiopragmática) abrange o campo dos Estudos Culturais através do sentido produzido pelo público, pelo sujeito que o percebe, articulando-se com uma (re)leitura da semiologia por seu caráter imanentista, em que o texto não desaparece, é parte do sujeito. Deste modo, Odin (2005) observa que os textos não são construídos pelo público do filme, mas indicam as bases em que o texto foi construído, através da leitura que este fez do filme. A leitura pragmática também pressupõe um sentimento de agenciamento, em que relações identitárias e de poder limitam a liberdade e a individualidade do espectador, obrigando-o a ser parte e não todo o público; assim público e textos são múltiplos.

Articulada ao modelo heurístico²⁶, a pragmática do filme propõe o uso de modos de produção de “sentido e afeto” (Op. Cit., 32), que compreendam a leitura e a vivência produzida pelo filme no espectador. Para tanto, podem ser observadas apenas declarações e observações produzidas pelo mesmo, não se fazendo necessário questioná-lo, já que este não está obrigado a uma identificação tal qual o filme deseja; pois esta lhe é relativa, a tem dentro de si.

²⁶ Um conjunto de métodos e regras que prevê ou leve a uma descoberta ou à resolução de problemas, normalmente através de uma aproximação gradual.

Partindo do efeito do filme sobre o espectador Odin (2005, p. 35-6) apresenta alguns modos que articulam esse processo de identificação, fazendo a ressalva que outros podem ser constituídos.

1. Modo espetacular: ver um filme como um espetáculo.
2. Modo ficcionalizante: ver um filme para vibrar ao ritmo dos acontecimentos fictícios narrados.
3. Modo fabulizante: ver um filme para receber um ensinamento da narrativa.
4. Modo documentário: ver um filme para obter informações sobre a realidade das coisas do mundo.
5. Modo argumentativo/persuasivo: ver um filme para poder elaborar um discurso.
6. Modo artístico: ver um filme como sendo a produção de um autor.
7. Modo estético: ver um filme se interessando pelo trabalho feito com as imagens e os sons.
8. Modo energético: ver um filme para vibrar ao ritmo das imagens e dos sons.
9. Modo privado: ver um filme voltando-se para a sua vivência e/ou a do grupo ao qual se pertence.

O contexto em que se realiza a projeção (sala de cinema, cineclube, escola etc.) é um construto, mas a produção de sentidos pelo espectador é ampla, da qual surge a possibilidade de diferentes leituras e textos. Odin (op. cit 38-41) exemplifica esta situação, observando um filme realizado por um grupo (família, amigos, escola). No contexto familiar não há um objetivo estético (imagens tremidas, desfocadas etc.) nem narrativo, são apenas imagem de vivências da própria família; as imagens são lidas no modo privado, é um referencial sobre um contexto já vivido, um índice que apenas aqueles que já o vivenciaram conseguem ordenar as imagens sem sentido aparentemente lógico, bem como, a produção de lembranças que remetam a emoções e acontecimentos coletivos ou particulares. No contexto de um cineclube amador, as imagens são lidas a partir do modo estético, uma leitura técnica da produção sobre o conteúdo. Essas situações apresentadas não são fixas, pois o espectador não é determinado pelo espaço, o que não impede que dentro do contexto familiar as imagens sejam lidas no modo estético, e no contexto do cineclube por outros modos de leitura. Na pragmática do filme, o espectador ultrapassa as bordas do contexto espacial, são as subjetividades atravessadas e movimentadas na projeção que produzem a “leitura” do filme.

3.5 Próximas cenas.

Normalmente a produção teórica, uma contemplação, uma observação, não ocorre de imediato com o objeto em questão, mas o cinema possui uma teorização quase tão antiga quanto o seu aparecimento, primeiramente como entretenimento, e depois como meio de expressão e arte. Como argumenta Aumont (2008) o cinema foi uma arte fundada e constantemente atravessada por questões e valores da modernidade, que vive, hoje, melhor do que outras tradicionais.

Estes atravessamentos lhe permitiram constantes “revoluções” em sua história que foi sempre seguida de perto por uma atividade teórica. Revoluções e contra-revoluções que permitiram conhecer e construir um mundo pela lente da câmera; de reler o mundo, contá-lo por uma nova história através dos filmes, como propôs Gilles Deleuze.

Do mesmo modo que novas teorias (re)interpretam o mundo contemporâneo e suas contradições, o cinema também se diz por novas interpretações teóricas, ocupando outros campos do pensamento, interagindo, misturando-se. E é isto que objetivamos nos próximos capítulos, ler o encontro do mundo escolar com mundo cinematográfico, campos que leem, interpretam e constroem mundos, através de teorias contemporâneas cinematográficas, com o auxílio dos estudos culturais e foucaultianos.

4 O CINEMA COMO ESCOLA; A ESCOLA COM CINEMA: ANALISANDO OS SUJEITOS PRESENTES EM PROJETOS GOVERNAMENTAIS QUE CONTEMPLAM O CINEMA E A ESCOLA.

Observadas as práticas curriculares e o exercício cinematográfico como maquinarias que permitiram ao projeto da Modernidade, através do discurso e da disciplina, constituir um sujeito uno e racional, com a ambição de perpetuar-se, propomos problematizar neste capítulo o encontro dessas duas maquinarias no projeto *O Cinema vai à Escola*, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por uma leitura discursiva, objetivando perceber, através das relações de poder-saber, que sujeito, identidades e subjetividades estão contempladas nos documentos oficiais que operacionalizaram a implantação do projeto.

Para tanto, pretendemos inicialmente retornar aos primeiros momentos em que a questão cinema, como indústria e arte, encontrou certa estabilidade e foi incorporada ao projeto educacional brasileiro e paulista, encontrado seu apogeu com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). No segundo momento, observamos os documentos oficiais que instituem a “nova” proposta pedagógica e incorporam a cultura como elemento curricular nas escolas públicas administradas pelo Governo do Estado de São Paulo. Para finalizar procuramos problematizar a instituição do projeto *O Cinema Vai à Escola*, a fim de perceber como este se articula ao currículo e atravessa a constituição das identidades dos sujeitos escolares.

4.1 O cinema na educação brasileira: primeiras cenas

O cinema surgiu como indústria e entretenimento e teve foi incorporado ao processo educativo em um período curto de tempo. De acordo com Monteiro (2006), o ano de 1910 marcou o início da filмотeca do Museu Nacional, por Roquete Pinto, objetivando o uso do cinema com funções pedagógicas, um recurso à produção de conhecimento.

O que proporcionou as primeiras discussões sobre a presença do campo cinematográfico no educacional foi o processo de consolidação do cinema como entretenimento no imaginário popular e a sua disseminação pelas diferentes esferas sociais. Para alguns educadores, à época, era algo negativo, que desvirtuava a formação moral das crianças e dos jovens. No combate esse viés, outros educadores apoiavam a produção de filmes educativos como um fim para o cinema.

Urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capaz de distrair sem causar danos morales, o filme de emoção sadia, não piegas, sem ridiculez, mas humano, patriótico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exaggerações, documental, de observação exacta, serena sem legendas pedantes, sem namoros risíveis nem scenas de mundo equivoco em ambientes indesejáveis (SERRANO; FILHO *apud* MORETTIN, 1995, p. 15).

Os postulados deste grupo de educadores, alguns vinculados ao pensamento da Escola Nova, e a presença de produções estrangeiras, primordialmente a norte-americana - que na década de 20 elevou sua participação de 71% para 86% (MACHADO, 1987) -, fez com que normas fossem baixadas tanto pelo governo do Distrito Federal e, sequencialmente, pelo Governo Federal, que através do decreto 17.527 de 10 de dezembro de 1928, regulamentou a legislação de censura cinematográfica, anteriormente “regulada por disposições especiais de cada Estado do Brasil e sua execução entregue a polícia local, da cidade, vila ou lugarejo, onde se exhibia o filme” (CPDOC-FGV RJ ARQ. GC 35.00.00/2 *apud* MONTEIRO, 2006, p. 11). Monteiro (2006) e Morettin (1995) observam que a implementação do cinema educativo em todas as escolas do Distrito Federal foi concomitante a instituição da censura para as produções cinematográficas.

Este momento foi marcado pela crise de econômica de 1929 e a revolução de 1930 que culminou com a deposição do então presidente Washington Luis e o impedimento da posse de Júlio Prestes, candidato eleito; momento em que as oligarquias rurais foram trocadas pela burguesia industrial e urbana. Também marca o início da ação governamental - e intervencionista - na atividade cinematográfica brasileira através do decreto nº 21.240, de 04 de abril de 1932, assinado pelo então chefe do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Getulio Vargas. O decreto objetivou nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos e criar uma taxa cinematográfica para a educação popular.

Entre as considerações sobre o caráter cultural do cinema tanto quanto uma diversão imprescindível ao público, bem como benefícios fiscais à indústria e ao comércio cinematográfico, o decreto dispôs, entre suas considerações, sobre a educação (BRASIL, 1932):

Considerando que os favores fiscais solicitados pelos interessados na indústria e no comércio cinematográfico, uma vez concedidos mediante compensações de ordem educativa, virão incrementar, de fato, a feição cultural que o cinema deve ter;

Considerando que o filme documentário, seja de caráter científico, histórico, artístico, literário e industrial, representa, na atualidade, um instrumento de

inigualável vantagem, para a instrução do público e propaganda do país, dentro e fora das fronteiras;

Considerando que os filmes educativos são material de ensino, visto permitirem assistência cultural, cora vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos;

Considerando que, a exemplo dos demais países, e no interesse da educação popular, a censura dos filmes cinematográficos deve ter cunho acentuadamente cultural; e, no sentido da própria unidade da nação, como vantagens para o público, importadores e exibidores, deve funcionar como um serviço único, centralizado na capital do país.

Este decreto, em seu artigo primeiro, nacionalizou o serviço de censura dos filmes cinematográficos, observando, nos artigos posteriores, a obrigatoriedade e os responsáveis pela certificação. De acordo com o decreto (BRASIL, 1932):

Art. 1º Fica nacionalizado o serviço de censura dos filmes cinematográficos, nos termos do presente decreto.

Art. 2º Nenhum filme pode ser exibido ao público sem um certificado do Ministério da Educação e Saúde Pública, contendo a necessária autorização.

Art. 3º Esse certificado será fornecido ou denegado, após projeção integral do filme, perante a comissão de censura, de que trata o art. 6º e pagamento da importância devida pela "Taxa Cinematográfica para a educação popular".

Neste momento cabe destacar Joaquim Canuto de Almeida, Jonathas Serrano e Venâncio Filho. Além de estarem associados à educação, publicaram obras sobre o cinema e a prática cinematográfica. Suas ideias contidas nas obras, *Cinema e Educação*, de Serrano e Venâncio Filho, e *Cinema contra Cinema*, de Almeida, influenciaram o decreto instituído pelo governo Vargas. Os autores e suas obras apresentavam uma preocupação com o uso que poderia ser feito dos filmes, tanto para o bem quanto para o mal, e, dessa forma, tornava importante a certificação dos filmes pela censura prévia.

Além da preocupação com experiências negativas que os filmes poderiam proporcionar, aludiam que o cinema educativo seria capaz de homogeneizar e disciplinarizar o público para o valor do trabalho e da solidariedade.

Foucault (2011c, p. 26), ao observar a questão da autoria, denomina autor o agrupamento de discursos, a unidade e origem de suas significações e o foco de sua coerência ante àquele que tenha falado ou escrito o texto. Desta forma, pode ser lida a autoria deste decreto como um conjunto de discursos que revelavam as disposições de governamentalidade daquele momento sócio-histórico. Assim ao nacionalizar, centralizar e instituir um censura prévia aos filmes e introjetar o cinema para o campo educativo, se constituiu um discurso que atentou para o funcionamento e organização da sociedade.

O decreto também indicou a composição do grupo responsável pela certificação, a ser constituído por membros da Justiça, da Cultura e da Educação, bem como se o filme poderia ser exibido ou em que condições, a partir das imagens e histórias que apresentasse.

Art. 6º A comissão de censura será assim composta:

- a) de um representante do Chefe de Polícia;
- b) de um representante do Juízo de Menores;
- c) do diretor do Museu Nacional;
- d) de um professor designado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública;
- e) de uma educadora, indicada pela Associação Brasileira de Educação.

Art. 7º Em cada exame a Comissão decidirá:

- I. Se o filme pode ser integralmente exibido ao público.
- II. Se deve sofrer cortes, e quais.
- III. Se deve ser classificado, ou não, como filme educativo.
- IV. Se deve ser declarado impróprio para menores.
- V. Se a exibição deve ser inteiramente interdita.

§ 3º Serão considerados educativos, a juízo da comissão não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, como aqueles cujo entrecho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspectos da natureza ou da cultura.

Art. 8º Será justificada a interdição do filme, no todo ou em parte, quando:

- I. Contiver qualquer ofensa ao decoro público.
- II. For capaz de provocar sugestão para os crimes ou maus costumes.
- III. Contiver alusões que prejudiquem a cordialidade das relações com outros povos.
- IV. Implicar insultos a coletividade ou a particulares, ou desrespeito a credos religiosos.
- V. Ferir de qualquer forma a dignidade nacional ou contiver incitamentos contra a ordem pública, as forças armadas e o prestígio das autoridades e seus agentes.

§ 1º A impropriedade dos filmes para menores será julgada pela Comissão tendo em vista proteger o espírito infantil e adolescente contra as sugestões nocivas e o despertar precoce das paixões (BRASIL, 1932).

Estes três artigos explicitam o caráter formativo que os filmes deveriam apresentar, visto que indicavam que determinados costumes ou ofensas à ordem política, religiosa e social não eram tolerados, como também apontam os guardiões responsáveis em julgar se estes dispositivos estavam sendo cumpridos e que sanções um filme poderia sofrer. Machado (1987) observa que a censura agia sistematicamente sobre filmes que apresentavam eventos políticos, revoltas ou levantes militares ou que apresentassem a miséria social; filmes com imagens (possibilidade de nus artísticos) ou temáticas consideradas ousadas, como *Depravação* (1926, exibido só em 1932), *Vício e Beleza* (1926), *Morfina* (1928), *Absinto* (1931) e *Mocidade Inconsciente* (1931) eram rigorosamente proibidos para menores e senhoritas.

Os procedimentos de censura eram indiferentes ao espaço escolar ou à sala de cinema. Foucault (2011c) observa que pela exclusão se produz uma vontade de verdade a partir de práticas que organizam o espaço social, como as pedagógicas e jurídicas. E esta verdade está no “modo como o saber é aplicado em sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Op. cit., p. 17).

Os parágrafos e incisos presentes nos artigos sete e oito apresentam o intuito da prática de censura, demonstrando preocupação com as questões sócio-históricas do momento, preponderantemente sobre o conceito de identidade para o Estado-Nação e de formação social, moral e de disciplinamento, que Foucault (Op. cit., p. 36) observa como “um princípio da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras”.

Os pressupostos escolanovistas de John Dewey e Anísio Teixeira tiveram grande impacto nessa primeira promoção do cinema na escola. De acordo com Monteiro (2006), a Escola Nova proporcionou ao cinema a capacidade de ampliar por todo o território brasileiro a possibilidade de desenvolver o processo educativo. A exibição de filmes se apresentava como uma possibilidade para além das palavras do professor, constituindo-se em uma experiência visual que aproximaria os alunos das práticas de experimentação propostas por essa pedagogia, para que os alunos pudessem construir seu próprio conhecimento. Como observa Carvalho (*apud* MONTEIRO, 2006, p. 18):

A mudança no discurso pedagógico sofria a estimulação dos escolanovistas constituindo-se em agregação da pedagogia e da eficiência, atentando à educação integral. [...] Portanto, a educação integral seria composta pela educação do sentimento, gestos, corpo e mente. Nada melhor que o cinema, por meio de suas imagens, para consolidar isso.

A promoção do cinema como prática educativa também contou com o apoio de parte da Igreja Católica. De acordo com Monteiro (2006), o cinema era visto como uma prática que apresentava facilidades na promoção dos preceitos cristãos de moral e costumes. Mas outra ala se opunha ao cinema, pois atentava contra preceitos cristãos e defendiam que os filmes fossem objetos de vigilância e adequados à fase de desenvolvimento da criança, não ocasionando problemas ao desenvolvimento infantil.

Neste primeiro momento em que o cinema e a educação caminharam juntos na formação do sujeito escolar e social, movido pelas tensões entre diferentes grupos e discursos, o alinhamento entre escolanovistas e parte de pensamento católico à época, construiu um conceito hegemônico que Fairclough (2008, p. 122) definiu como:

O poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Esta hegemonia constituída entre escolanovistas e católicos continuou durante o Estado Novo varguista, como observa Morrone (*apud* MONTEIRO, 2006, p. 19) através da participação de Jonathan Serrano e Francisco Venâncio Filho (ambos adeptos dos pressupostos da Escola Nova e do catolicismo) no Secretariado do Cinema e Imprensa, subordinados à Junta Nacional da Ação Católica Brasileira.

Deste modo, em um contexto histórico de mudanças políticas e econômicas, manteve-se o embate pela primazia de uma vontade de verdade e de autoria discursiva, como proposto por Foucault (2011c), que desembocou na criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE – criado por Getúlio Vargas, um ano antes daquilo que se convencionou Estado Novo.

4.1.1 O Instituto Nacional de Cinema Brasileiro - INCE

O cinema junto com a educação não é uma novidade das gerações recentes. Desde os anos 20, do século XX, esta união já era discutida entres os educadores brasileiros, atravessada “por grandes tensões e articulações políticas, educacionais e religiosas” (CARVALHAL, 2009, p. 3), que culminaram, em 1936, na criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE).

O INCE foi criado com a participação de Roquete Pinto (diretor do Museu Nacional), que o dirigiu de sua criação até a sua aposentadoria, em 1947, e por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde, do governo Vargas.

Para Roquete Pinto o cinema educativo apresentava possibilidades para combater e erradicar a ignorância, espalhando pelo país o saber letrado e o conhecimento científico. Em um pronunciamento sobre as possibilidades do cinema e do rádio na educação, Roquete Pinto observou que ambos são a “escolas dos que não têm escolas, pois eles vão aos que não sabem

ler, constituindo-se, por vezes, no único meio de transmissão da arte, da ciência e da técnica” (MORETTIN, 1995, p. 16).

Para ele, de acordo com Schvarzman (2007), o cinema era meramente uma técnica, um objeto para a documentação e reprodução do conhecimento, que atendia as necessidades pedagógicas da nação brasileira àquele momento. O cinema quanto entretenimento ou arte era algo perigoso à moral.

O INCE passou a existir oficialmente em 1937, com a publicação da LEI 378, que reorganizava o Ministério da Educação e Saúde. O art. 40 informava: “Fica criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral” (*apud* CARVALHAL, 2007, p. 4). Mas somente em 1946, através do decreto 20.301, suas atividades foram oficialmente definidas, como observado no capítulo primeiro, de finalidades e competências (BRASIL, 1946):

Art. 1º – O Instituto Nacional de Cinema Educativo, órgão subordinado imediatamente ao Ministro da Educação e Saúde tem por finalidade promover e orientar a utilização da cinematografia especialmente como processo auxiliar de ensino e ainda como meio de educação em geral, competindo-lhe:

- a) – editar filmes educativos escolares (sub-standard) e populares: (standard), diafilmes para serem divulgados dentro e fora do território nacional;
- b) – editar discos para promover a documentação artística e cultura do país;
- c) – prestar assistência científica e técnica à iniciativa particular desde que a sua produção industrial ou comercial seja cinematográfica para fins educativos.

Parágrafo único – Para cumprir a sua finalidade, em toda a extensão, o Instituto manterá uma filmotéca, divulgará filmes da sua propriedade, cedendo-os por empréstimo às instituições culturais e de ensino oficiais e particulares, nacionais estrangeiras; e fará publicar uma revista consagrada especialmente educação pelos processos técnicos modernos (cinema, fonografia, som, etc).

O decreto 21.240 de 1932 criou a comissão responsável pela censura aos filmes. No artigo sexto, apresentava entre os seus componentes a participação de dois professores, um indicado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e outro pela Associação Brasileira de Educação. Em contrapartida o decreto 20.301, que oficializou os serviços do INCE, não mencionou a participação de educadores na composição da comissão consultiva responsável pela decisão dos projetos fílmicos que deveriam ser realizados ou não. O lugar que deveria caber aos educadores coube à artistas ou à cientistas, como demonstra o texto do artigo quinto (BRASIL, 1946):

Art. 5º – Haverá uma Comissão Consultiva composta de cientistas e artistas de reconhecida autoridade, à qual serão submetidos, sempre que necessários, os projetos dos filmes a serem editados ou os originais concluídos.

O surgimento do INCE também esteve ligado à existência, em outros países, de políticas públicas que abordaram o cinema com o viés educativo. Sua criação foi influenciada pelos programas já existentes na Alemanha e na Inglaterra, que objetivavam “promover não só a cinematografia como um meio de difusão dos valores morais, cívicos e patrióticos, mas também de orientar o seu emprego como processo auxiliar de ensino” (MORRONE *apud* MONTEIRO, 2006, p. 28).

Schwarzman (2007) observa que a característica do momento entre-guerras foi de uma radical transformação social, que encontrou no cinema a máquina necessária para atingir as populações carentes e menos escolarizadas. Notadamente, com narração em *off*, os filmes procuravam reproduzir assertivamente a realidade, produzindo uma ação educativa sobre as pessoas. Nos regimes fascistas europeus o cinema educativo serviu de propaganda para os propósitos do regime. No Brasil, para Getúlio Vargas:

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança nos destinos da Pátria. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressionante. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola (SCHVARZMAN, 2007, p. 6).

O surgimento do INCE, para além dos embates entre educadores e eclesiásticos, reuniu os desejos de Roquete Pinto e Getúlio Vargas por uma maquinaria que através de sua linguagem simples e visual levasse para todos os cantos do país os ideais positivistas de progresso e educação, integrando um país tão diverso geográfica, cultural e etnicamente, unindo-o pela língua e pelo senso de brasilidade.

Schwarzman (2007) ao analisar os filmes produzidos no período em que Roquete Pinto (1936-1947) esteve à frente do INCE, percebeu a significância do papel da ciência como caução de verdade na explicação do mundo, em que tudo se traduz pela grandiosidade do mundo tupiniquim, construindo uma imagem do Brasil como um local de extraordinárias riquezas naturais, humanas e científicas.

O fim da segunda grande guerra trouxe grandes mudanças para o cenário político-social brasileiro. Os discursos estadonovistas foram suplantados pelos de uma abertura democrática ampla. Do mesmo modo, os discursos de inclusão do cinema na educação e da

educação pelo cinema também se enfraqueceram. A aposentadoria de Roquete Pinto no INCE e a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação e Saúde, agora Ministérios da Educação e Cultura, também se mostraram importantes para o enfraquecimento dessas práticas. Por fim, o interesse de Getúlio Vargas, agora reconduzido ao cargo pelo voto popular, se direcionou para o incentivo econômico, para a produção comercial de filmes.

A adoção do cinema como meio educativo serviu aos interesses estadonovistas do governo Vargas, bem como dos escolanovistas, de parte do clero católico e do positivismo de Roquete Pinto, carregando em seu bojo discursos hegemônicos, observados por Schvarzman (2007, p. 15).

Os filmes constroem assim um Brasil organizado, hierárquico, onde a imagem e a expressão popular inexistem ou são apropriadas a partir de um viés erudito. Portanto, dava-se aos carentes o conhecimento da cultura letrada oficial, em que o centro das preocupações é a nação, o território que contribui para o progresso da ciência universal.

Por fim a presença de um organismo estatal como o INCE se mostrou desnecessária, acabando absorvido, remodelado e renomeado primeiramente pelo recém-criado Instituto Nacional de Cinema, e depois na fusão deste com a Embrafilme, posteriormente desaparecendo nas tramas da burocracia.

Para Carvalhal (2009), o INCE não foi capaz de sozinho modificar a educação brasileira como um todo, e por falta de uma política formativa do professor para o uso da linguagem e prática cinematográfica, acabou transformando-se em mero recurso ilustrativo às aulas. Franco (*apud* CARVALHAL, 2007, p. 17) aponta que o uso educativo do cinema instituído oficialmente fez com que “diversas gerações de educadores deixassem de adotá-lo como um recurso pedagógico, uma vez que houve uma generalização de que era uma coisa chata”. Outro grande problema foi a falta de apelo popular, como afirma Schvarzman (2007, p. 14):

Os filmes produzidos refletem as preocupações do antropólogo, mas apesar de se proporem a chegar ao povo, falam de um universo de saberes eruditos. Dessa forma, afastam-se do sentido lúdico do cinema, a que este mesmo povo estava habituado, ainda que aproveitem o talento de Humberto Mauro, que é capaz de garantir filmes inventivos e que muitas vezes quebram a marcialidade perceptível na narração feita boa parte das vezes pelo próprio Roquete Pinto.

4.1.2 O cinema na educação paulista

A integração entre cinema e educação no Estado de São Paulo surgiu na década de 30, do século XX, e tal qual o cinema educativo da então Capital Federal, Rio de Janeiro, nasceu da vontade de educadores que vislumbravam um enorme potencial pedagógico para o cinema.

Oficialmente, somente no ano de 1933, foi instituído o Código de Educação de São Paulo, pelo então Interventor Federal, General de Divisão Waldomiro de Castilho Lima, através do decreto n. 5.884 de 21 de abril, visando à ordenação do serviço educativo paulista. O capítulo XI apresentou as disposições em relação ao cinema educativo e ao rádio, através das seguintes considerações (SÃO PAULO, 1933):

considerando que ha numerosas leis e regulamentos relativos a organização do ensino pré-primario, primario profissional secundario e normal no Estado de São Paulo; considerando que muitas dessas leis em parte revogadas contem dispositivos que continuam em vigor e não raro, estão em conflito com medidas posteriormnente adotadas:

considerando que dessas leis muitas outras encerram disposições que nunca tiveram execução nem poderão te-la agora por se terem tornado antiquadas e inoportunas;

considerando que dessas situação irregular creada por leis desarticuladas e dispersas elaboradas em diferentes epocas e sob orientações varias e as vezes antagonicas, resultam embaraços a administração e entaves ao desenvolvimento normal do aparelho escolar do Estado;

considerando que as exigencias da nossa situação social e economica impoem a reorganização em novas bases , das instituições escolares existentes e criação de serviço, ainda não previstos na legislação anterior;

considerando que toda legislação não visa servir apenas necessidades imediatas sino a outras que atendidas em tempo oportuno, possam assegura e satisfazer a evolução social ;

considerando que o Estado de São Paulo, já pelo grande numero de instituições que integram seu sistema educacional ja pelo vulto dos interesses coletivos e individuais ligados a educação publica tem necessidade de coordenar e unificar toda a sua legislação escolar num codigo de educação;

O primeiro artigo do presente capítulo evidenciou o porquê do uso desses meios de comunicação, o rádio e o cinema, dentro do espaço escolar: representavam os avanços tecnológicos daquele período histórico. “O Serviço de Rádio e Cinema Educativo tem por fim colocar ao alcance da escola as conquistas da técnica moderna, no campo da cinematografia e do rádio” (SÃO PAULO, 1933).

Nos demais artigos que dispunham sobre a questão cinematográfica, entre atribuições e condições para a instalação nas escolas, o artigo 124 dispôs sobre a obrigatoriedade de exhibir somente filmes que aprovados pela censura federal, conforme o decreto federal 21.240

de 1932; o artigo 126 dispôs sobre a possibilidade das escolas realizarem sessões com filmes recreativos, mediante a venda de ingressos.

O projeto paulista era parecido com o projeto federal de 1932. Cabe rememorar a questão do Estado Novo e a presença de um interventor na gestão do Estado de São Paulo. Assim, ao tratar da questão da censura, informando que somente filmes certificados pelo poder federal poderiam ser exibidos nas escolas, o referido artigo contemplou também o discurso hegemônico estadonovista.

A grande diferença entre o projeto paulista e o projeto federal, esteve na possibilidade de financiamento das sessões educativas através de sessões recreativas no espaço escolar, com ingresso pago, a fim de prover uma caixa (art. 129), para a aquisição de filmes e equipamentos.

Esta diferença, segundo Monteiro (2006), tem sua origem no ano de 1931, através do desejo do Prof. Lourenço Filho em instituir o cinema educativo nas escolas do Estado de São Paulo. Para tanto, previa o não uso de verbas públicas, talvez a fim de acelerar o processo de inclusão do cinema nas escolas. Intencionava por um cinema que se auto-sustentasse e auto-financiasse pela exibição de filmes recreativos no período noturno, gerando renda para a compra de equipamentos e filmes. Outra particularidade motivadora para a expansão do serviço, apontada pela autora, foi sobre a divisão da renda das sessões, em que um terço seria destinado aos caixas escolares. As exibições mantinham uma parceria com a Diretoria Geral de Ensino, que auxiliava com o fornecimento de filmes.

Em 1934, a Diretoria de Ensino de São Paulo, através da publicação da circular nº 24, organizou as exibições na capital paulista, centralizando a formação dos professores para o uso e a constituição da sala exibidora, bem como a prescrição de como deveriam proceder quando da exibição de filmes.

Art. 17 – As aulas por meio de projecção fixa ou animada devem obedecer a três phases seguintes: exposição do assumpto, feito com antecedência; projecção do filme, durante a qual o professor fará explicação das scenas desenroladas, onde a intenção não estiver bastante comprehensivel; prova escripta dos alumnos, com o auxilio, quando possível, de reproducção dos quadros principaes do filme (DIRECTORIA DO ENSINO *apud* MONTEIRO, 2006, p. 52).

Outra orientação era para que o professor antes de realizar a sessão, assistisse aos filmes e o adequasse ao conteúdo da matéria. Cabe destacar, que as escolas tinham autonomia didática, sendo as prescrições, indicações e não interferência na metodologia.

Alguns filmes apresentavam um guia para o professor, um manual de orientação à prática docente, que de acordo com Monteiro (2006, p. 98-9), tratavam:

de dar as instruções necessárias quanto à forma, vista adequada, à transmissão de saberes. [...] O guia do professor era organizado da seguinte forma: descrição geral; conteúdo do filme com a “nota introdutória”, elencando algumas curiosidades sobre o tema, a introdução com as respectivas cenas e a presença de subtítulos [...]. Para finalizar, era na parte descrita como “Revisão” que os questionamentos acerca do filme exibido ganhavam espaço.

Inicialmente o serviço apresentou fôlego, devido ao fato de que cada vez mais escolas adquiriram aparelhos projetores. Mas da mesma forma que as propostas do cinema educativo da capital federal e do INCE, o entusiasmo inicial foi arrefecendo-se. Dificuldades técnicas na operação do equipamento; dificuldade na organização de cinematecas e videotecas, bem como o acesso aos filmes; ausência de filmes atraentes e interessantes; falta de recursos para a compra de equipamentos; problemas infra-estruturais; demora na autorização para o funcionamento; o surgimento dos filmes sonoros sonorização dos filmes, foram minando tal prática educativa e desanimando os professores.

Entretanto, malgrado a interrupção deste encontro, a discussão em torno do cinema educativo e a sua aplicação no campo escolar irrompeu em novas práticas escolares, primeiramente encampadas pelos pressupostos da Escola Nova, servindo aos seus propósitos e modificando práticas pedagógicas. Como Monteiro (2006) observa, o cinema educativo engendrou mudanças no tempo e no espaço escolar ao alterar as rotinas horárias; as preocupações corporais com a visão e corpo do aluno a partir da disposição deles na sala de projeção e da qualidade dos assentos; a prática de leitura pela presença de filmes sonoros estrangeiros, com leitura das legendas aceleradas para acompanhar a pronúncia; a discussão do currículo e dos conhecimentos a partir das interferências tecnológicas externas ao espaço escolar.

Assim como a proposta em torno do INCE, faltou à experiência paulista repensar toda a educação e não acreditar que a mera introdução da tecnologia cinematográfica pudesse provocar todas as modificações necessárias.

No momento contemporâneo, o Estado de São Paulo novamente trouxe o cinema como tecnologia para dentro do espaço escolar em cooperação com a política curricular. Na sequência deste capítulo, objetivamos problematizar este projeto, *O Cinema Vai à Escola*, como parte integrante desta proposta curricular.

4.2 Reconstruindo o currículo: a “nova” proposta curricular paulista

Uma nova configuração para o currículo do Estado de São Paulo foi criada no governo de José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito governador para o quadriênio 2006-2010, em substituição a Geraldo Alckmin, também do PSDB. José Serra fora, anteriormente, derrotado na eleição presidencial de 2002 por Luis Ignácio da Silva, o Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), que candidato à reeleição em 2006 derrotou a Geraldo Alckmin.

Assim, esta proposta curricular, além de encampar o discurso hegemônico do neoliberalismo representado pelo PSDB e outros partidos assemelhados, marcou também um contraponto às propostas educacionais promovidas pelo governo federal, em uma clara movimentação de governamentalidade, marcando diferenças entre os projetos políticos partidários desses grupos em disputa.

No ano de 2007, em posse dos resultados ruins nos exames de proficiência do sistema de ensino, o governo de José Serra instituiu uma nova configuração para o currículo da rede pública paulista, com o intuito de aprimorar os resultados provenientes destes processos avaliadores. A partir do ano de 2008 foi instituída uma nova proposta curricular, como definida pela então Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, em carta endereçada ao grupo de gestores e professores da rede escolar estadual.

A grande novidade presente nessa carta foi o questionamento sobre a ineficiência da autonomia proporcionada às escolas pela LDB. De acordo com Castro (2008, p. 5):

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.

Em 2010, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) sob a égide de Paulo Renato Souza, que veio a substituir a Maria Helena Guimarães de Castro, publicou-se uma nova versão, indicada como definitiva, do currículo para as escolas da rede estadual. O então Secretário introduziu esta proposta, também, através de uma carta em que enfatizou os documentos curriculares como “referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) [...]” (SOUZA, 2010, p. 3).

Estes documentos centralizaram a rede pública estadual paulista através da “nova” proposta curricular, posta em prática com a finalidade das escolas funcionarem como uma rede integrada, com o desejo de promover conhecimentos e competências comuns a todos os alunos, auferidos através de processos avaliadores.

Para alcançar seu intuito, a proposta percebeu que o momento contemporâneo apresenta desafios que ainda não são contemplados pela escola e procurou, pelo currículo, por soluções que as tornem capazes de preparar os alunos para esse novo momento e as pressões decorrentes dele sobre eles. Para tanto, observou que a independência e a pluralidade presente na LDB ocasionou as escolas uma defasagem e um processo obsoleto em relação aos novos tempos, demonstrando que apenas outra identidade para a escola e o currículo poderiam enfrentar o desafio proposto.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 7).

A “nova” proposta curricular enfatizou que a sociedade faz uso intensivo do conhecimento, primordialmente, pelo uso das tecnologias da comunicação para organizar a vida social e cidadã, e que isto gera novas formas de exclusão material e cultural. Assim, percebe a existência de uma multiplicidade de identidades presentes na organização social e, para que, as diferenças possam ser atenuadas, faz-se necessário que o processo de democratização e inclusão escolar tenha um diferencial: a qualidade.

Fundamentada nas recomendações dos PCN, nas normas das DCN e, primordialmente, nos dispositivos presentes na LDB, preconiza que somente através de uma educação que priorize a qualidade, os alunos das escolas públicas estaduais poderão ter “uma bela oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo” (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 9), em que a qualidade de educação proporcionará às pessoas a inclusão ou exclusão de grupos sociais, como também torná-lo crítico e capaz da prática do exercício da cidadania, que é definida (Op. cit., p. 10) como a ação de “construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, [... base] de responsabilidade, [essencial] para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas”.

Rodrigues (2012) ao analisar e problematizar que sujeitos são contemplados na discursividade da LDB, observou, através do artigo 36, a preocupação da mesma para com a escola na formação do aluno do ensino médio para a prática cidadã, que deve ser “um sujeito tecnológico, histórico, da língua, de iniciativa e do exercício da cidadania” (p. 66). Esse sentido também atravessa a “nova” proposta curricular que apresenta este sujeito do seguinte modo:

Como está a escola preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e seu trabalho. (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 20)

Este currículo que vincula a escola ao mundo do trabalho e à prática social, como definido pelo parágrafo segundo, do artigo primeiro da LDB, tem seis princípios que, de acordo com a proposta oficial, o comprometem com a contemporaneidade: (um) uma escola que também aprende, que insere a escola no atual ritmo da tecnologia e da informação, tendo a escola que se adaptar aos novos meios e modos, a aprender a ensinar; (dois) o currículo como espaço de cultura, que torna curriculares os momentos artísticos e culturais, antes extra-curriculares; (três) as competências como referências, que articulam as disciplinas, as atividades, os saberes, em suma, o currículo escolar com a aprendizagem dos alunos; (quatro) prioridade para a competência da leitura e da escrita, que preconiza o uso da língua materna em diferentes situações de discurso, bem como na leitura e produção textual; (cinco) a articulação das competências para aprender, que se referencia nas competências formuladas pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; (seis) articulação com o mundo do trabalho, que procura articular o currículo as necessidades do mercado de trabalho.

Assim essa “nova” proposta curricular do Estado de São Paulo, por mais que tenha uma crítica inicial à autonomia que a LDB proporcionou às escolas na definição dos seus projetos pedagógicos, foi estruturada para a mesma formação cidadã de práticas sociais e do trabalho propostas na LDB, o que nos permite as mesmas observações de Rodrigues (2012) ao observar que o contexto e as discussões originaram a LDB ocorreram dentro do discurso hegemônico do neoliberalismo, com ênfase na diminuição da participação do Estado, em prol de uma maior participação de grupos econômicos em atividades antes geridas quase que unicamente pelo Estado, como a educação.

Desta forma, a escola, o currículo e o conhecimento se tornaram, pela lógica transnacional do mercado, mais um tipo de serviço, que a qualquer momento pode ser “padronizados, calculados, qualificados e comparados” (BALL, 2004, P. 1116) através de instrumentos e parâmetros curriculares, em que o definidor de sua gestão e política curricular pode ser tanto o governo ou alguma empresa contratada para sua gestão. Assim, a escola através de um currículo mais sensível aos hábitos e práticas comerciais e utilitários, incorpora em seu discurso o universo semântico da economia, como ao afinar a noção de cidadania ao termo qualidade.

A linguagem usada para sustentar essa visão é uma linguagem de “excelência”, “inovação, melhoria e modernização”, “obter mais com menos”, “alfabetização tecnológica”, “revolução na informação e nas telecomunicações”, “marketing e gerência internacionais”, “treinamento de habilidades”, “desempenho” e “empresa” (PETERS, 2010, p. 222).

Portanto, o sujeito preconizado pela proposta, além de apto para as transformações tecnológicas, históricas, culturais que o credenciam para a prática cidadã, é também um sujeito do mundo neoliberal, logo apto ao consumo de produtos, de informação, de cultura.

4.2.1 O programa *Cultura é Currículo*

Como observado anteriormente, um dos princípios que norteou a “nova” proposta pedagógica para o currículo da rede estadual de São Paulo foi o currículo como espaço para a cultura, em que se objetivou romper com a disjunção existente entre cultura e conhecimento dentro do espaço escolar, possibilitando que conhecimentos diversos surgissem desse encontro entre movimentos culturais e a prática pedagógica.

Este princípio foi traduzido no programa *Cultura é Currículo*, criado em 2008, com a finalidade de integrar:

o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos. (<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br>)

O programa foi dividido em três projetos que priorizaram o acesso ao cinema, ao teatro e a museus, parques e centros e institutos de arte e cultura. Este denominado *Lugares de Aprender: A Escola sai da Escola*, teve o objetivo de proporcionar a professores e alunos

visitas guiadas a espaços culturais; outro, com o nome de *Escola em Cena*, visou proporcionar a experiência do teatro e da dança para o corpo escolar. Por último *O Cinema Vai à Escola*, buscou promover a linguagem cinematográfica dentro do espaço escolar.

Além de promover a inserção de elementos artísticos e culturais na escola, o programa se pautou por três objetivos: a democratização do acesso, fortalecimento do ensino por novas práticas e o estímulo à aprendizagem, assim definidos:

Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.

Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.

Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular. (<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br>)

Este movimento de incorporação de práticas culturais ao currículo oficial proporcionou que atividades antes contextualizadas como fora do currículo ou extracurriculares passassem a serem vistas como curriculares, pois “caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar” (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 11).

Assim, a “nova” proposta curricular propôs promover a unidade curricular de toda a rede pública estadual, e o programa *Cultura é Currículo* apresentou a mesma orientação, promovendo a inserção curricular de determinadas práticas culturais em detrimento de outras atividades não justificáveis ao espaço escolar, classificadas pela “nova” proposta curricular como “uma miríade de atividades ‘culturais’ que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos” (Op. cit., p. 11).

Além de apêndice da “nova” proposta curricular, que como a LDB preconizou um sujeito formado para as práticas cidadãs do neoliberalismo, o programa *Cultura é Currículo*, através da articulação entre as competências curriculares e determinadas práticas culturais, que o programa denomina de “cidadania cultural” (Op. cit.), tornou essas práticas, coordenadas e justificáveis na mudança curricular, uma promoção de determinadas identidades em detrimento a outras presentes no mundo escolar, por mais que procure demonstrar o contrário.

É este sujeito, estas identidades formadas dentro destas práticas culturais e escolares, que objetivamos discutir no próximo tópico, observando os textos produzidos para os Cadernos de Cinema do Professor 1, 2, 3 e 4 (CASTRO 2008, 2009; ARATANGY; LIMA, 2008; FUSARI, 2009; RAMOS, 2009), formulados para formar e orientar os professores no projeto *O Cinema Vai à Escola*, em que se propôs integrar a linguagem cinematográfica: um suporte pedagógico ao currículo, mais um entre outros recursos proporcionados pela SEE-SP na reorganização curricular. Como pode ser observando no texto de abertura do primeiro caderno, Castro (2008, p. 3) afirma: “este caderno, e os filmes que o acompanham, constituem mais um material de apoio àqueles que estão implantando a Proposta Curricular e querem aprofundar os temas presentes nos cadernos da proposta tendo a sétima arte como aliada”.

4.3 O projeto *O Cinema Vai à Escola*: a criação do sujeito aluno-espectador

Como parte do programa *Cultura é Currículo* desenvolvido pela SEE-SP, *O Cinema Vai à Escola* poderia ter sua importância medida pelo ineditismo ou novidade pronunciada pela “nova” proposta curricular de que faz parte. Mas cabe observar que outro período histórico - os anos 20 e 30, do século XX, e a criação do INCE – também proporcionou essa relação entre cinema e escola, a associação dos meios e das mídias artísticas ao currículo escolar, procurando dotar o aluno de conhecimentos práticos e estéticos sobre o cinema, utilizando-se de uma gama de filmes para promover a discussão de aspectos gerais sobre a vida e o mundo, e aprimorar o senso crítico-reflexivo de professores e alunos, logo o mundo escolar. Um dos textos introdutórios do primeiro caderno de cinema para o professor, Aratangy e Lima (2008, p. 5) informam sobre a finalidade do material:

O Caderno de Cinema do Professor – Um foi idealizado para dar suporte na utilização deste material em toda sua potencialidade educativa, pois articula o currículo escolar com questões socioculturais da atualidade de uma maneira instigante. Os roteiros para discussão dos filmes convidam para reflexão, sugerem pontos de vista para observação, lançam temas para debates, criam polêmicas que desafiam estudantes e professores a encontrar respostas e buscar explicações e, principalmente, formular novas perguntas para entender mais sobre o mundo.

Para tanto, no ano de 2008, logo após a apresentação e a aplicação da “nova” proposta curricular, a SEE-SP entregou à rede pública um conjunto de vinte filmes acompanhados do DVD *Luz, Câmera... Educação!*, e do livro de apoio ao professor denominado *Caderno de Cinema do Professor Um*, com a finalidade de apresentar o projeto e a linguagem

cinematográfica para os professores, para que estes pudessem mediar o diálogo entre os filmes e os alunos.

No ano de 2009, dois novos volumes foram entregues para a rede pública, os *Caderno de Cinema do Professor Dois e Três*, com o intuito de continuar a promover a formação dos professores, e conseqüentemente os alunos, em relação à linguagem cinematográfica. O volume dois apresentou textos sobre a relação entre cinema e educação, bem como uma breve história do cinema mundial e brasileiro, e sobre a linguagem cinematográfica. O volume três, entrevistas com pessoas ligadas à área cinematográfica: diretores, críticos e professores da rede pública que utilizam filmes no desenvolvimento de sua prática escolar.

O quarto e último volume, *Caderno de Cinema do Professor Quatro*, foi entregue em 2010 acompanhando um novo conjunto de vinte e um filmes e, assim como o primeiro volume, teve seu foco na apresentação dos filmes, bem como na prescrição de atividades a serem desenvolvidas a partir da exibição destes, ou mais sutilmente como apresentado nos cadernos um e quatro, nas possibilidades de trabalho com o filme: um roteiro de orientações e um mosaico de temas transversais e interdisciplinares, ou seja, a proposição de atividades a serem aplicadas pelo professor de determinada disciplina curricular.

Esses quarenta e um filmes propostos para o aprimoramento da cultura cinematográfica de professores e alunos foram o resultado de uma lista muito maior de filmes, mais de mil, como apontado no material destinado aos professores (CADERNO DO CINEMA UM, 2008). De acordo com Aratangy e Lima (2008, p. 6) nos descritores do projeto, este conjunto final de filmes foi o resultado “de estudos e pesquisas, por amostragem, com alunos e educadores da rede pública do Ensino Médio, bem como com especialistas em cinema e em educação”.

Esta amostragem e as consultas realizadas a SEE-SP completaram o objetivo principal do projeto: o de propiciar e facilitar o acesso de alunos e professores a filmes de qualidade, tal qual observado por Castro (2008, 2009) e Aratangy e Lima (2008) nos textos introdutórios, a escolha dos filmes para priorizar e ampliar o conhecimento da linguagem cinematográfica para proporcionar ao aluno uma formação crítico-reflexiva, ao passar a “saber como ver e apreciar filmes dos mais diferentes tipos e não apenas aqueles veiculados pelos canais de televisão” (CASTRO, 2008, p. 4).

Cabe salientar que no programa *Cultura é Currículo* foi observado que determinadas escolhas poderiam mais dispersar e confundir ao entreter, do que promover o conhecimento adequado aos alunos. Assim, estes quarenta e um filmes representam o referencial de qualidade que o currículo e o conhecimento escolar propôs alcançar, além de encerrar em si -

ou em similares de acordo com a cultura cinematográfica do(s) professor(es) – a qualidade estética intrínseca, o potencial de interação com as disciplinas curriculares e a promoção de reflexão sobre o mundo que a SEE-SP propôs com a “nova” proposta curricular.

Odin (2005) observa que a escola é um dos poucos lugares, por sua estrutura impositiva, que pode promover aquilo que ele denomina de modo documentário, em que se vê um filme para obter informações sobre as coisas do mundo. Ou seja, o espaço escolar estabelece determinadas relações de poder e controle sobre as subjetividades, interferindo no sentimento de agenciamento, na percepção de sentidos e afetos, dificultando a possibilidade de outros “modos de ver” serem preponderantes sobre o modo documentário. Deste modo, o projeto *O Cinema Vai à Escola*, articulado à “nova” proposta curricular, parafraseando Ellsworth (2011), antecipa, através dos modos de endereçamento, quem o aluno é? O que ela quer que o aluno seja?

Em consonância com o parágrafo segundo, do artigo 35 da LDB que prevê “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico”, os filmes vão ao encontro de mais uma característica fundamental do projeto, externado no primeiro caderno de cinema destinado aos professores: tornar mais interessante o tratamento de conteúdos curriculares, ou seja, motivar o aluno para que dentro do espaço e da perspectiva escolar reflita criticamente sobre o mundo que o cerca.

Um mundo a que professores e alunos estão expostos e sobre o qual devem realizar um processo de reflexão e compreensão para a ele se inserirem. Um mundo em crise nas palavras de Veiga-Neto; um mundo que se liquefaz nas palavras de Bauman. Um mundo que perdeu o esteio sobre o qual repousava seus alicerces e fundações, um mundo em que a solidez se tornou líquida.

Castro (2008, p. 3), nos textos introdutórios dos cadernos destinados aos professores, reconheceu que este mundo se constituiu por “assuntos delicados e complexos como preconceito, violência, exclusão social, sexualidade, injustiças, entre tantos outros, [que] fazem parte do cotidiano dos jovens e de seus professores que, como todos nós, têm dificuldades de lidar com eles”, e observou que a presença do cinema no âmbito escolar é capaz de articular o currículo à contemporaneidade, a sua concretização em sala de aula.

E o momento contemporâneo é o momento do neoliberalismo e da globalização como observado por Bauman (1999), que estão presentes quer queiramos ou não nas nossas vidas, alterando a noção de espaço e tempo emergidos na modernidade.

Para alguns, "globalização" é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, "globalização" é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo "globalizados" - e isso significa basicamente o mesmo para todos (Op. cit., p. 7).

Desta forma, o projeto propôs trazer e transformar as incertezas do mundo globalizado dentro do universo escolar, mediando-os por uma linguagem cinematográfica de “qualidade”, com a função de prover alunos e professores de informações sobre um mundo fluido e em constante movimentação; ademais funcionando como uma ferramenta interdisciplinar no aprimoramento do senso estético e na formação de uma atitude crítico-reflexiva de professores e alunos. Tudo apresentado de modo palatável e motivador, ou retomando a Odin (2005), que modos de ver como o espetacular, o argumentativo/persuasivo, o ficcionalizante e o energético possam surgir juntamente com o modo documentário. Uma escola que utilize práticas culturais, como o cinema, para a construção de um juízo crítico-estético, mas que, ao mesmo tempo, entretenha, motive, divirta.

Fusari (2009, p. 37), em texto publicado dentro dos cadernos destinados aos professores, observou que “pensar a utilização do filme no currículo escolar significa pensá-lo a partir da função social da escola no mundo contemporâneo”. Para a SEE-SP, esta função social é problematizada pela “nova” proposta curricular, apresentando uma escola que procura por uma educação a altura dos desafios contemporâneos, em que o “diferencial está na qualidade da educação recebida, [na] qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar” (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 8-9).

Para alcançar essa pretendida qualidade, a SEE-SP propôs uma escola que também aprenda, traduzido por uma escola em constante busca por novos modos de tornar interessante e atraente a educação ali proposta, “uma abordagem mais inspiradora e dinâmica, adequada ao público jovem a que se destina” (CASTRO, 2008, p. 3), potencializando seus recursos “para diversificar e tornar mais interessante o tratamento de conteúdos curriculares” (CADERNO DO PROFESSOR UM, 2008, p. 8).

Cabe observar que nesse mundo movediço e veloz vivenciamos uma crise de identidade, em que identificar a si e ao outro se torna cada vez mais complexo, assim como se reconhecer dentro de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Desse modo, vivemos um momento de instabilidade, deslocamento e descentração; um processo de ajustamento às alternativas que o mundo atual apresenta.

Deste modo, a função social destinada para esta escola desenhada a partir da “nova” proposta curricular e atravessada pelas mudanças ocorridas na contemporaneidade - um mundo de mil personagens e identidades fracionadas e múltiplas, onde se diminuiu o tempo real no processo de comunicação, tornando tudo próximo e acolhedor - observou as novas formas de desigualdade e exclusão presentes no mundo. Logo, para uma escola que também aprenda, se deve observar que a qualidade para uma educação inclusiva, a fim de diminuir o processo de exclusão e de não-cidadania, se faz através das diferenças e para tanto não deve pressupor uma construção identitária, uma formação que valorize uma determinada prática cidadã para alunos e professores.

A proposta curricular foi construída dentro de um viés sócio-histórico, atravessada por relações de poder, tendendo para a questão identitária do aluno (quem o aluno é? quem ela quer que o aluno seja?). Assim, a função social da escola pode ser problematizada partindo das particularidades desta cidadania. Por conseguinte, somente será cidadão, aquele que o fizer através de uma determinada qualificação que o inclua ao momento contemporâneo, um cidadão atravessado pela “qualidade” da formação escolar, adequando-o as tecnologias midiáticas e da informação, proporcionando-lhe acesso aos bens produzidos pela sociedade.

Deste modo, os filmes disponibilizados para *O Cinema Vai à Escola* têm de ofertar a mesma qualidade de serviço ofertada pela rede pública estadual, constituindo os sujeitos e as identidades ali presentes, não podendo dispersar ou confundir ao entreter. Logo, o cinema ao ser associado ao currículo tornou-se uma experiência potencial para a formação social dos sujeitos escolares, interferindo na formação de saberes, identidades, crenças, valores e visões do mundo. Como observa Duarte (2002, p. 14) a prática cinematográfica, o assistir a filmes, “constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distinguí-las socialmente”, transmitindo e transformando o conhecimento, possibilitando as pessoas acesso a padrões e valores que norteiam a sociedade.

O currículo é lugar em que se discute qual conhecimento deve ser ensinado e o que os alunos devem saber. Deste modo, ao determinar-se uma seleção de filmes, tal escolha pré-determina uma quantidade de saberes e representações que, sob o olhar do projeto, representam um conjunto de conhecimentos já existentes.

O currículo é também uma questão identitária e de disciplinamento de sujeitos, e a proposta de inserção do mundo cinematográfico no espaço escolar trouxe em seu bojo determinadas formações identitárias. Deste modo, o currículo deixou de ser apenas espaço de um legado curricular ou uma lista de conteúdos que tentam englobar o saber, tornando-se espaço para a reprodução das relações sociais de poder. Assim, do mesmo modo que as

competências escolares de ler e escrever preparam o aluno para a vida social, determinadas práticas culturais, como o cinema, também passam a fazê-lo.

Para tanto, estas relações devem ser construídas a partir de um novo olhar, como preconiza o material disponibilizado pela SEE-SP, procurando além de informar, formar o professor e, conseqüentemente, o aluno sobre uma cinematografia diferente àquela já conhecida por ambos.

O projeto [...], pretende qualificar e ampliar o conhecimento [dos professores e] dos alunos do Ensino Médio sobre a produção cinematográfica. Muito embora o acesso aos filmes tenha sido democratizado pelos canais de TV e pela locadoras de DVDs, ele frequentemente se restringe a um só tipo de produção cinematográfica. (ARATANGY; LIMA, 2008, p. 5-6)

Essa “nova” proposta curricular, novamente, se mostra centralizadora ao determinar uma qualidade que está aquém dos sujeitos presentes ao universo escolar, bem como os demais recursos disponibilizados pela SEE-SP, que têm como fundamento primeiro, atingir as diferentes metas propostas pelo Governo do Estado de São Paulo, da universalização do ensino básico à redução da reprovação e melhora nos índices de avaliação e desempenho nacionais e estaduais.

Para alcançar estes objetivos, os diferentes materiais disponibilizados pela SEE-SP, tendem à prescrição de rotinas e modos de agir, como pode ser observado, no texto presente no Caderno do Gestor (2008, p. 33).

A cada bimestre do ano de 2008, os professores receberão Cadernos bimestrais por disciplina/série, cujo conteúdo deve ser seguido para que sejam implantados efetivamente em sala de aula os processos descritos na proposta curricular.

Nos Cadernos do Professor há orientações específicas para a aplicação das atividades junto aos alunos.

Da mesma forma, os Cadernos de Cinema do Professor - materiais de apoio ao programa *O Cinema Vai à Escola* - prescrevem orientações e atividades para o uso de cada filme, procurando “contribuir com os professores no uso significativo e relevante desse recurso no seu trabalho de sala de aula, [e para tanto] foram elaboradas uma ficha e um roteiro para subsidiarem o trabalho com cada filme” (CADERNO DE CINEMA DO PROFESSOR UM, 2008, p. 10).

As fichas técnicas trazem informações gerais sobre o filme com o intuito de servir “como primeira referência para a definição do trabalho do professor” (Op. cit.). Os roteiros

foram preparados para cada filme com “orientações para o desenvolvimento de atividades em sala de aula” (Op. cit.), dividindo-se em ações distintas, descritas assim no Caderno de Cinema do Professor Um (2008, p. 10-1) como:

Proposição de áreas curriculares, disciplinas, assuntos e temas: são sugeridas as áreas e disciplinas curriculares que podem desenvolver um trabalho pedagógico com o filme e também são indicados assuntos e temas que podem ser abordados.

Orientações preliminares: dizem respeito a atividades preparatórias e também a assuntos que podem ser tratados antes ou logo depois de os alunos assistirem ao filme. Assim, pressupondo que o professor tenha assistido ao filme – atividade imprescindível para que possa confirmar sua escolha e planejar seu trabalho -, aborda-se a questão da organização do trabalho em conjunto pelos professores.

Resgatando as orientações constantes nesse item dos roteiros, reafirma-se aqui a importância do planejamento porque, depois de exibido o filme aos alunos, e imprescindível uma leitura da obra, buscando sua compreensão, Esse é o momento do debate e uma oportunidade para trabalhar os temas transversais.

Recomenda-se, então, que professores definam qual deles fará essa leitura inicial do filme para que, posteriormente, em outras situações de aprendizagem, possam ser retomadas, se necessário, sequências, imagens, etc., para o trabalho específico de cada disciplina. A definição de qual professor iniciara o trabalho com um determinado filme depende do encadeamento das atividades que cada um esta propondo e da sua temática, levando-se em conta que em alguns casos a primeira leitura da obra já envolve o tratamento de conteúdos de disciplinas.

Pelo fato de a análise de obras cinematográficas implicar reflexão sobre valores, realidades, ideologias, sentimentos, enfim, sobre a vida e sobre o mundo, nesse item do roteiro são sugeridas algumas chaves de leitura que poderão ajudar o professor na condução de um debate crítico. Evidentemente, não existe uma única leitura de uma obra de arte. Contudo, o professor precisa preparar-se para conduzir a discussão sobre o filme de forma a que não imperem análises preconceituosas, pensamentos autoritários, visões ingênuas. A atitude crítica do professor ajudara muito a tornar essa leitura pertinente e profícua.

O primeiro momento destinado aos professores apresenta a possibilidade pedagógica de cada filme, bem como às áreas a que melhor se direciona, e indicações e recomendações de como agir para que se alcance êxito em sua empreitada.

No parágrafo final das orientações preliminares para os professores, presente no Caderno de Cinema do Professor Um (2008) há uma observação sobre a possibilidade de uma leitura diferenciada pelo aluno àquela para que o professor preparou/foi preparado. Mas, nem todas leituras são permitidas, como as preconceituosas, autoritárias e ingênuas. Isto, mesmo que os assuntos abordados nos filmes permitam testemunhar, como afirma Castro (2008, p. 3) “situações chocantes, que nos obriguem a refletir, observarmos modos de vida, que nos aguçam a curiosidade, presenciarmos diálogos, que nos despertem para o nosso preconceito”.

Assim, podemos observar que a educação de qualidade proposta pela SEE-SP através da “nova” proposta curricular, com o auxílio da linguagem cinematográfica, “é capaz de nos tornar seres humano melhores” (CASTRO, 2008, p. 4), ou seja um bom cidadão e um bom ser humano, não aceita determinados olhares e posicionamentos.

Além das orientações de como melhor agir e se preparar para a exibição de um filme, o Caderno de Cinema do Professor Um (2008, p. 12), conclui suas orientações indicando como algumas atividades podem ser realizadas.

Atividades das disciplinas: apresenta um elenco de atividades para desenvolvimento do trabalho pelas disciplinas, sem indicar nenhuma ordenação.

Um tipo de atividade que pode ser encontrada nas fichas é a análise de aspectos da linguagem cinematográfica, como, por exemplo, o uso simbólico de imagens e de recursos utilizados, como cenário, trilha sonora, fotografia, diálogo, etc. Essas atividades visam, principalmente, facilitar uma possível leitura da linguagem cinematográfica.

Debates, seminários, painéis são algumas atividades propostas com o objetivo de, entre outras, desenvolver o espírito crítico e a competência da expressão oral.

Outro tipo de atividade sugerida é a de pesquisa para o aprofundamento de temas, fatos, contextos históricos, etc. São atividades que visam ao aprofundamento de determinados conceitos e ao desenvolvimento de habilidades e da competência leitora e escritora.

Com o mesmo objetivo, atividades de escrita de diferentes gêneros também são propostas, tais como criação coletiva de uma história, elaboração de crítica cinematográfica, de resumos, etc.

Concluindo, as atividades indicadas no roteiro, geradas na e pela leitura dos filmes, revelam uma abordagem em diversas perspectivas, indicam diferentes procedimentos de ensino/situações de aprendizagem. Mas, é importante afirmar, essas sugestões não pretendem englobar todas as possibilidades de trabalho com esses filmes. Acredita-se que os professores irão, em muito, ampliá-las.

Vale ressaltar, ainda, que, qualquer que seja a opção do professor, a conclusão dos trabalhos é decisiva para provocar mudanças significativas na formação dos alunos.

Para cada filme um roteiro, uma ação.

Característica marcante da recente proposta curricular foi o adjetivo “nova”, que remete a moderno, diferente, novidade. Tal qual a “nova” proposta curricular, o projeto *O Cinema Vai à Escola*, absorve os mesmos sintagmas.

Cabe retornar à década de 30, quando da primeira inserção do cinema no currículo escolar, para percebermos que o cinema e escola, escola e cinema não é um projeto novo. Das ações centradas na formação dos professores, às orientações na adequação do conteúdo ao filme com as disciplinas, as escolas, mesmo com certa autonomia didática, recebem

prescrições de como agir, parte do roteiro oficial, através de um manual de orientação à docência, aqui reproduzidas novamente.

dar as instruções necessárias quanto à forma, vista adequada, à transmissão de saberes. [...] O guia do professor era organizado da seguinte forma: descrição geral; conteúdo do filme com a “nota introdutória”, elencando algumas curiosidades sobre o tema, a introdução com as respectivas cenas e a presença de subtítulos [...]. Para finalizar, era na parte descrita como “Revisão” que os questionamentos acerca do filme exibido ganhavam espaço (MONTEIRO, 2006, p. 98-9).

Contudo, para se alcançar esta formação cidadã crítico-reflexiva, tornar-se um ser humano melhor através de uma escola que capacite para os desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo - em que a aproximação de mundos antes distantes, a queda de muros e fronteiras, as relações em global e local - há questões relacionadas à diversidade, ao perceber e ser percebido, significar e ser significado pelo outro.

E a escola ao ampliar-se, tornar-se inclusiva, acomodou a diversidade, a diferença dentro do seu corpo. Logo, além da identidade, o currículo discute identidade, o ser e o pertencer. Para tanto, o encontro da pluralidade dos objetos artísticos – aqui o cinema - com o engessado das disciplinas escolares.

Uma das características para a seleção final dos filmes, além de serem poucos exibidos na televisão, foi a diversidade.

a diversidade, seja em relação a temas, a escolhas estéticas de seus realizadores, à representatividade de momentos da história do cinema ou à origem dos realizadores.

Desse modo o conjunto de filmes inclui:

- produções de diferentes épocas e escolas cinematográficas;
- produções de diferentes gêneros (documentários, ficção, cinebiografia, comédia, drama, suspense, etc.);
- produções de diferentes países. (CADERNO DE CINEMA DO PROFESSOR UM, 2008, p. 9-10)

Cabe observar, há mais diversidade para o diverso do que para a diferença, uma escolha por uma linearidade histórica do cinema, que ao trafegar pela representação de diferentes gêneros e escolas reproduz o encadeamento do conhecimento escolar através de uma formação (co)ordenada, baseada em um antes/durante/depois do filme.

Deste modo ao propor um “novo” currículo para uma escola que compreenda e aja a partir da reorganização espaço-temporal da contemporaneidade, reconhecendo a velocidade com que novas representações e significados de exclusão/inclusão, pertencimento/não-

pertencimento, local/global, impedem que uma “identidade mestra” (HALL, 2006. p.19) se materialize; um currículo que enfatiza a construção de identidades crítico-reflexivas humanizadoras perante um momento que sufoca o homem constituído nos pressupostos da Modernidade, da essência à razão; um currículo que responda às dúvidas e incertezas produzidas nessa circunstância histórica, a SEE-SP poderia ter-se atentado mais para as diferenças constituidoras do mundo e do mundo escolar às diferenças estilísticas de gênero, escola, país, período histórico, possibilitando a visão, o olhar sobre vozes que pouco ou nada se ouvem, sobre as diferenças, o outro.

Há silêncios até sobre a ausência do próprio cinema na tela escolar. Seu retorno oficial trouxe os mesmos discursos de outro momento, distante, de quando incorporado pela primeira vez: a representação dos avanços tecnológicos, das conquistas técnicas daquele momento histórico. Apenas com as mudanças perpetradas pelas tecnologias de comunicação e informação, que por determinado momento praguejaram seu desaparecimento e morte, permitiram que o velho cinema fizesse parte do novo currículo.

Cabe observar que o cinema, em particular por ser indústria e arte, objeto de consumo e linguagem artística ao mesmo tempo, atravessou o século XX interferindo no processo de criação e da realidade do mundo, (re)organizou a vida, o conteúdo, o currículo do mundo e do espaço escolar, atravessando os sujeitos com questões e olhares múltiplos sobre o mundo, hoje cada vez mais múltiplo de olhares, representações e práticas, constituindo identidades que são (re)formadas a partir de representações, que de acordo com Woodward (2000, p. 17), inclui:

práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Odin (2004) ao descrever a constituição da sua classificação de modos de ver, observou que outros modos podem ser propostos para a produção de sentidos a partir de fatos que indiquem um domínio categorial: ser algo presente ao analista e compartilhar a um espaço histórico-cultural comum. Deste modo, tomando o modo documentário proposto pelo autor, que vê a escola como espaço relativamente impositivo, obrigando a ler filmes para deles tirar

informações, a linearidade antes/durante/depois do filme, e o caráter prescritivo da proposta, propomos outra categoria de modos de ver filmes: o *aluno-espectador*.

Esta alcunha é para os sujeitos, para as identidades que o projeto *O Cinema Vai à Escola* tende a constituir, em que toda uma organização curricular centrada em determinadas ações, encobrem os sentimentos de agenciamento e a produção de sentidos e afetos.

4.3.1 Para além do aluno-espectador: o espectador-aluno

Um dos adágios do cinema é o de existir somente se houver espectador e este sempre escapa às determinações. Como observa Odin (2005, p. 45): “em um mesmo espaço real existem sempre diferentes públicos, e um mesmo indivíduo espectador se encontra sempre no ponto de encontro de diferentes públicos e, portanto, de diferentes modos de produção de sentido que ele mobilizará simultânea ou sucessivamente”.

Deste modo, em contraponto ao modo de ver *aluno-espectador*, observamos o seu inverso, o *espectador-aluno*, pois só haverá cinema na escola se houver o *espectador-aluno*, ao invés de um *aluno-espectador*; em que a experiência estética, o ver o filme antecipe o seu uso como recurso pedagógico, ou como observa Ramos (2009, p. 73):

[a] exibição vai além dos possíveis recortes e desdobramentos que o professor e a turma sugeriram, seja relacionando o filme com alguma área de conhecimento curricular, seja traçando paralelos com aspectos de nossa existência e de nossas relações com o outro, com a comunidade e com o planeta.

Assim, o diálogo proposto pelo projeto encontrará dentro do espaço escolar um sujeito mais próximo do momento contemporâneo, fragmentado e composto por volúveis identidades, envolvido por uma multiplicidade de sistemas de significação e representação que, entre contradições e improvisações, não lhe permitem uma identidade fixa, como observado por Hall (2006, p. 19): “a identidade torn[ou]-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Por conseguinte, os sentidos e discursos produzidos dentro da escola por práticas como o cinema são promotoras de identidade cultural e social para os diferentes grupos presentes ao espaço escolar; pois, de acordo com Silva (2011, p. 149) “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder”.

Deste modo, a “nova” proposta curricular e, conseqüentemente, *O Cinema Vai á Escola* optaram por um *aluno-espectador*, formado em uma linearidade histórica; um antes, durante e depois do filme, para que a qualidade estética e humana proposta, a qualidade cidadã pudesse ser alcançada.

Todo currículo, como a vida, é feito de escolhas. Escolher é parte do currículo, mas há diferenças entre escolhas pessoais e escolhas programadas, antecipadas. Como observa Silva (2009) ao escolher o que deve ser ensinado, diretamente está se escolhendo que protótipo de pessoa é ideal para a formação e ocupação dos espaços sociais. Escolhe-se conhecimentos, filmes, alunos; determina-se uma seleção, uma quantidade de saberes e representações.

Um filme, por apresentar uma gramática particular através um conjunto de elementos particulares, um sistema de códigos diferentes a outras práticas culturais, uma narrativa produzida no contexto em que é vista ou produzida, pode também ser um elemento de exclusão e de silenciamentos.

Desta forma, o cinema deveria ser visto como arte, para além de um complemento ao currículo; ser tido como uma potência transgressora e de resistência cultural, (re)significando conceitos outrora estabelecidos e determinados. Isto, através do seu imenso campo de representações, de possibilidades para a organização e socialização do mundo, atuando na diversidade do conhecimento e dos sujeitos que o universo escolar comporta, um universo múltiplo e fragmentado, composto pelas mais diferentes identidades.

Como campo contestado, o cinema, fundamentado na relação de poder-saber, poderia redimensionar o conhecimento escolar como espaço de libertação, esclarecimento e autonomia. Assim, o cinema, objeto artístico e industrial e como tal campo de poder, poderia, na escola, possibilitar novos papéis para alunos e professores, (re)dimensionando as relações de poder, agindo naquilo que as teorias pós-críticas do currículo, de acordo com Silva (2010, p. 250), promovem:

Uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-se em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória.

Cabe à escola e ao currículo reconhecer que os muros escolares não mais a isolam dos problemas atuais. No mundo contemporâneo este isolamento é um disfarce por entender que os problemas, as diferenças e o outro estão fora do espaço escolar, quando na verdade eles estão e são o mundo.

Retomando o conceito proposto por Pinar (2008), de que o currículo é um conjunto de narrativas/histórias em constante construção, com personagens e narradores provisórios, um roteiro repleto de reviravoltas, com herói que se torna vilão, que casa com a mocinha, que ama um figurante, que se torna a personagem principal, tal qual a ciranda drummondiana, propomos discutir no próximo capítulo táticas à estratégia curricular da SEE-SP, trazendo para um primeiríssimo plano, outras vozes, outras personagens que a escola e o currículo geralmente silenciam: professores e alunos.

5 PERSONAGENS DA ESCOLA, PERSONAGENS DO MUNDO

O capítulo anterior deu voz à “nova” proposta curricular para a rede pública estadual, e procuramos perceber quais subjetividades foram mobilizadas nas estratégias traçadas pela SEE-SP, dentro do projeto *O Cinema Vai à Escola*. Neste capítulo, diferentemente ao projeto governamental, procuraremos problematizar sobre possibilidades diferentes à proposta oficial, no relacionamento entre cinema e educação.

Não objetivamos em momento nenhum negar ou invalidar a proposta da SEE-SP, posto que acreditamos na importância da linguagem cinematográfica e louvamos a iniciativa de incorporar o cinema no espaço escolar. Apenas pretendemos olhar para este encontro, de outro lugar, outra posição, com outros olhos: os que marejam. Apresentar um contraponto, em que o texto é tomado por outras personagens, por outras vozes; aqui a de um professor e a de seus alunos, todos nos principais papéis, sem coadjuvantes.

Isto por que reconhecemos o cinema como um produto industrial e também como arte, no que observa Aumont (2008): extremos irreconciliáveis, mas que mantêm a ambição de se encontrarem. Deste modo, apenas o observaremos como objeto artístico, tomando-o como potência transgressora e de resistência cultural, um (re)significador de conceitos antes estabelecidos e determinados. Como também, por seu imenso campo de representações, de possibilidades para a organização e socialização do mundo, de valores morais e éticos, o que o torna uma peça fundamental nesse processo ao proporcionar olhares diferentes.

Logo o que buscamos é provocar, deslocar, desestabilizar o olhar do espectador para um encontro com o outro, com a alteridade. Com os medos e os modos; com o perceber e ser percebido; com o universo escolar múltiplo e fragmentado, uma miríade de identidades. Aqui o cinema é um caminho para que diferentes vozes se apresentem e dialoguem, para que os problemas, as diferenças e o outro que estão fora do espaço escolar ocupem-no.

Para tanto, assumimos o conceito de autoria proposto por De Certeau (2009, p. 48), em que “um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor”. Como nosso objeto é o cinema e o currículo projetados sob a luz da contemporaneidade e roteirizados por autores pós-estruturalistas e pós-modernos, tomamos a afirmação presente no material destinado à formação dos professores:

Nós, espectadores quanto mais vamos ao cinema, mais aprimoramos o nosso gosto. Por isso, não devemos nos preocupar excessivamente com as opiniões dos críticos e especialistas. Embora elas mereçam ser levadas em conta, a experiência que temos de um filme é muito pessoal (e, portanto, subjetiva).

(ARAÚJO *apud* CADERNO DO CINEMA DO PROFESSOR UM, 2008, p. 114):

Deste modo, retomamos aqui o conceito *espectador-aluno* em contraponto ao *aluno-espectador*, apresentado no capítulo anterior, a fim de observar os atravessamentos proporcionados pela experiência cinematográfica, em contrapartida ao linear antes/durante/depois do filme.

5.1 O cenário

Todas as vozes aqui presentes são referentes ao professor e seus alunos, todos de uma mesma escola, situada em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo. Cabe observar que priorizamos preservar todas as identidades, deste modo, utilizaremos codinomes para nos referirmos a estas pessoas. Também ao nos referirmos aos textos produzidos pelos alunos, manteremos a mesma escrita apresentada nos textos, sem correções ortográficas, de pontuação e paragrafação.

A escola referida se encontra em uma pequena cidade de pouco menos de seis mil habitantes, circundada por outros municípios; alguns pouco maiores e outros tão pequenos quanto.

Há uma única sala de cinema em toda essa região, em uma das cidades maiores, com duas salas. Os filmes aí exibidos são os que notadamente investiram mais em publicidade, logo de maior aceitação pelo público; reconhecendo que o cinema é também entretenimento e negócio, o exibidor deve ter a preocupação com o retorno financeiro para que possa manter o cinema em funcionamento.

Nossa cidade tem uma regularidade maior de transporte público com apenas uma das cidades maiores em seu entorno – a que não tem cinema. A linha intermunicipal de ônibus funciona entre segunda-feira e sexta-feira, com intervalos de 1h, entre às 5h e 20h; aos finais de semana o intervalo é de duas horas. Com as demais cidades as possibilidades deste transporte público são ínfimas, entre três a cinco viagens diárias; com outras cidades não há nenhuma opção.

A última locadora da nossa cidade encerrou seu funcionamento a mais de dois anos.

As possibilidades dos habitantes da nossa cidade têm para assistir a um filme se restringem basicamente aos exibidos pela televisão aberta e a pirataria. Poderíamos também considerar a internet e os canais de TV a cabo, mas é uma novidade para a cidade, além do

preço estar aquém do poder econômico de grande parte da população. Para aqueles que possuem carro, há a alternativa das duas salas na cidade vizinha.

Nossa cidade não é tão diferente de tantas outras cidades do Brasil, visto que, de acordo com o diretor-presidente da Ancine (Agência Nacional de Cinema), Manoel Rangel, em entrevista a Costa (2012) dos 5.565 municípios brasileiros, 4.000 municípios têm menos de 20.000 habitantes e estão fora do mercado distribuidor cinematográfico por não apresentarem viabilidade econômica para manter comercialmente suas salas de cinema.

A maioria dos nossos habitantes têm laços estreitos com o campo e o trabalho rural. Aqueles que não estão na lida da terra trabalham nas cidades vizinhas, como operários, domésticas e outras profissões braçais, visto que o mercado de trabalho na cidade é precário, cabendo à prefeitura o papel principal na criação de empregos. Outra característica da cidade é o grande número de idosos, que de acordo com o censo IBGE 2010, representam 29,2% da população.

Há apenas uma escola estadual que oferece o ensino em nível médio regular, bem como o ensino fundamental II e médio para a EJA.

5.2 Primeiro tratamento do argumento

Para o nosso professor, a linguagem cinematográfica é uma possibilidade de promover a percepção sobre assuntos diversos, intercedendo²⁷ para uma reflexão que possibilite o reconhecimento de diferenças linguísticas e o direito à diversidade social, possibilitando o diálogo entre pessoas e grupos pertencentes a universos culturais diferentes. Este olhar se referencia na proposta de Bagno (2010, p. 150):

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de sua produção linguística, oral e escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Ao possibilitar aos alunos que assistam filmes partindo do olhar sobre os usos da linguagem, a fim de serem observadas diferenças identitárias e diferenças linguísticas, bem como o preconceito de variedades de maior prestígio sobre outras estigmatizadas e os estereótipos presentes nestas construções, encontramos consonância com a questão curricular

²⁷ Diferentemente à mediação, a intercessão “é uma potência para algo que vai ser produzido a partir de algo” (CARVALHO, 2011, p. 10).

oficial que prioriza “o desenvolvimento da competência linguística do aluno, [...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa” (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 15). Também com o projeto proposto pela SEE-SP, visto que a presença do cinema no espaço escolar, como apresentado nos cadernos destinados à formação dos professores, articula “questões polêmicas e relevantes da contemporaneidade com o currículo e a sua concretização em sala de aula” (CASTRO, 2008, p. 5).

Como o uso da norma-padrão está associado à escola e a proposta curricular do Estado de São Paulo observando a importância do seu domínio, além da competência de leitura e escrita, cabe deslocar um pouco o olhar sobre esta questão da língua, para nos aproximarmos do pensamento do professor em questão, para quem somos a língua que falamos e que somos falados.

5.2.1 De que língua falamos

Não nos interessa aqui fazer um inventário do processo de construção da variedade padrão da língua portuguesa falada e escrita no Brasil, nem desenvolver um histórico das transformações e modificações ocorridas sobre ela. O que pretendemos perceber são os primeiros embates na construção desta língua, pois refletem os embates presentes no momento atual. Embates estes que se relacionam com a questão identitária em torno do Estado-Nação brasileiro, visto que o processo de construção de uma identidade brasileira foi atravessado pela construção de uma unidade linguística.

Antes da invasão e da dominação portuguesas nestas terras que vieram a ser conhecida como Brasil, uma miríade de línguas eram faladas por seus habitantes. A língua mais falada na região costeira era o tupi-guarani, que foi sistematizado pelos jesuítas que a enquadraram nos modelos gramaticais e linguísticos europeu. Neste momento aparece o que ficou conhecido como língua geral. Enquanto o Brasil não se transformou em objeto de profundo interesse da Coroa portuguesa a língua geral se desenvolveu por mais de 200 anos.

Mudanças só vieram a ocorrer com as propostas do Marquês de Pombal, que expulsaram os jesuítas e oficializou o português falado e escrito em Portugal como língua oficial do Brasil, proibindo o ensino de qualquer outra língua diferente a esta. Com a fuga da família real portuguesa para o Brasil, e em decorrência da ampliação urbana da cidade do Rio de Janeiro - a Corte em terra brasileiras -, se ampliou o número de escolas, efetivando um aparelho burocrático-estatal, além das primeiras bibliotecas e da imprensa. O que não impediu

que uma cultura oral - uma língua do cotidiano, aprendida nas relações sociais - ser muito mais presente à sociedade brasileira, decorrente do acesso à educação escolar estar destinada apenas a uma determinada elite presente a estas terras.

Tornar-se independente de Portugal não alterou as circunstâncias política, mantendo o Brasil um Estado absolutista. Mas, a partir deste momento, houve a necessidade de inventar, de construir uma identidade diferente que distinguisse o brasileiro do português. Para tanto, necessitou-se inventar um mito fundador a fim de legitimar e naturalizar uma origem, logo uma identidade.

Por conseguinte, como observa Berenblum (2003), uma identidade construída na tensão entre uma raiz portuguesa, símbolo da superioridade da civilização europeia, e as raízes indígenas e negras. Uma identidade que apresentou particularidades do homem brasileiro e ao mesmo tempo a diferença e a continuidade da civilização ocidental. Deste modo, o mestiço tornou-se a representação identitária brasileira, proporcionando apresentar uma imagem de uma totalidade social homogênea.

Esta ambiguidade presente na construção do mito nacional também atravessou a construção da língua “brasileira”. Para alguns, a unidade deveria ser mantida; para outros, uma liberdade idiomática como condição para a construção de uma identidade; entre uma língua orientada por uma determinada “fala brasileira” ou orientada pela escrita portuguesa. Tal qual a criação do mito nacional, a construção desta língua-mãe manteve a tensão presente nos dois pólos. Como observa Guimarães (*apud* BERENBLUN, 2003, p. 70), esta dicotomia proporcionou o mito de que no Brasil não se fala corretamente.

A invenção de uma unidade linguística, uma língua oficial, juntamente com a invenção de nação, capaz de homogeneizar culturalmente uma sociedade heterogênea, se concretizou com as primeiras gramáticas e a sua difusão pelo sistema escolar, visto que foi um condicionamento sobre os indivíduos.

Cabe observar, que a invenção e a institucionalização de uma língua oficial automaticamente transforma as demais variedades em não-oficiais, em dialetos, estigmatizando-as como marginais. Como não existem memórias universais, a invenção de uma Língua-Mãe promoveu silêncios sobre tantas e diferentes memórias, vozes e línguas.

Este processo atravessou o conceito de Estado-Nação proposto pela Modernidade, sendo um elemento comum na criação de todas as línguas que se institucionalizaram; uma língua nacional a fim de homogeneizar o processo identitário. E, para tanto, um sistema de ensino que atendesse a um número maior de pessoas, falantes ou não do idioma: uma necessidade para a unidade identitária da nação. Como observa Berenblum (2003, p. 85), isto

contribuiu para o surgimento, no interior das sociedades, não apenas da ilusão homogeneizadora, mas de uma profunda desigualdade, constituindo-se em mecanismo de exclusão e segmentação.

O sistema linguístico de um país não se constitui apenas de uma única variedade, mas por um conjunto amplo, complexo e contingente. O que os diferencia é a institucionalização de um em detrimento de todas as demais. Um, o institucional, representa a norma-padrão e o seu domínio é sinônimo de prestígio; outra, a vulgar, a língua bárbara, representa a marginalização e a exclusão social.

A estruturação de uma norma-padrão para a língua é atravessada por relações de poder, que tem seu aspecto mais visível através das gramáticas que se baseiam em um cânone literário determinado por instituições e profissionais que exercem um controle a fim de mantê-la em um bom, correto, civilizado e elegante caminho. É um conceito hegemônico como definido por Fairclough (2008), uma construção a partir de alianças e do uso de meios ideológicos para manter relações de domínio e subordinação. Deste modo, determinados grupos sociais, por deterem um maior peso político e econômico, produzem e regem as normas de uma língua que se organiza como variedade linguística oficial.

É uma norma [...] imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam reger, regular e regulamentar o uso da língua. E é também um padrão: um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto, vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar. (BAGNO, 2010, p. 65)

Uma variedade linguística institucionalizada, tal qual a qualquer sistema de formação de identidade, atravessado por relações de poder que constroem e impõem significados sobre o mundo social. Deste modo, tomando como exemplo uma linha que ligue dois extremos, quanto mais próximo da variedade culta, maior a possibilidade de inclusão em um grupo de maior prestígio no mundo social, quanto mais próximo da língua bárbara, o contrário, maior a possibilidade de inclusão a um grupo de menor prestígio, marginal.

Por conseguinte, o preconceito linguístico é um preconceito social, em que se discrimina o modo de falar de pessoas, sob a acusação de falar tudo errado, de não saber o idioma. Quanto maior o prestígio: econômico, político, social, cultural, educacional, maior a intolerância com aqueles que se utilizam, de acordo com Bagno (2010), de variedades estigmatizadas. “Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião, ou

sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua” (MILROY *apud* BAGNO, 2010, p, 13).

Mas relações de poder são relações de alteridade, entre diferentes, e o processo de globalização aproximou pólos antes muito distantes, provocou faíscas, entre o global e o local, entre o institucionalizado e o bárbaro, proporcionando novos processos identitários: híbridos, múltiplos. Como observa Berenblum (2003, 101-2): “As mudanças afetam a representação acerca das línguas nacionais como símbolo de identidade nacional [...]. Surgem novas formas de pensar a diversidade, se reconhece a autenticidade de outras vozes e as diferenças parecem estar no centro da atenção”.

A Língua-Mãe reconhece aos filhos que rejeitara, mas o Estado-Pai burocratiza a relação de afeto com os filhos bastardos. Agora, outras narrativas terão que ser contadas para alegrar aos filhos.

Estas novas histórias, através da implementação de novos currículos nacionais que priorizam processos avaliativos para uma educação de qualidade e uma educação para a formação cidadã, valorizam um novo cânone de padrões culturais considerados parte de uma cultura comum, nacional; entre eles a língua escrita e falada. A Língua-Mãe maternalmente reconhece seus filhos, mas diz como eles devem se portar em casa. A escola, como a Língua-Mãe, reconhece a todos como seus não os vendo como diferentes. Ao ver todos como iguais, integrando-os, nivelando seus saberes e suas línguas, tende a privilegiar uns, silenciar outros.

A miríade de línguas e histórias nos traz de volta ao mito de Babel. De acordo como contamos as histórias, construiremos a finalidade da língua. Se a história que maternalmente a Língua-Mãe e o Estado-Pai contarem, for única, uma única língua, uniforme e homogênea, símbolo de identidade e de unidade nacional, teremos o silêncio e a marginalização. Se, pelo contrário, escolherem caminhos múltiplos, heterogêneos, híbridos, não há um final igual para todos; cada um construirá o seu.

5.3 Um outro diretor

Para Eduardo Coutinho a Babel é contemporânea. Um dos seus filmes faz alusão a Babel: *Babilônia 2000* (1999). Este filme nasceu do projeto de filmar os dez últimos dias do ano, incluindo a noite de 31 de dezembro de 1999, no morro da Babilônia, no Rio de Janeiro, que contém as favelas do Chapéu Mangueira e da Babilônia. Partiu de um tema prévio, como as pessoas percebiam a chegada do novo milênio. Mais de 40 personagens apresentaram suas expectativas e suas histórias. Ao invés de uma torre e uma língua única, o morro: suas

diferenças, suas contingências, “um mundo cheio de humanidade, habitado por pessoas extraordinárias” (ORICCHIO, 2003, p. 152)

A trajetória cinematográfica de Eduardo Coutinho está marcada pelo filme *Cabra Marcado para Morrer* (1964/1984), considerado um divisor de águas do cinema brasileiro. Este filme já apresenta uma marca que será constante em seu trabalho: estar sempre em busca pelo o que há de singular nas pessoas através de entrevistas, torná-las um acontecimento sem uma previsibilidade definida, um cinema em que a palavra se torna múltipla, uma ação de dar/tomar a palavra como observado por Larrosa (2011).

Nos filmes de Eduardo Coutinho a voz é do outro, da alteridade, de quem vive a experiência; um encontro baseado na palavra, permitindo às pessoas falarem de modo espontâneo. Filmam-se palavras, rostos, gestos, as histórias das pessoas. Não há limites, a opção é pelo único, singular, frágil do acontecimento. Como observa Salles (2008, p. 7) “Um conjunto de histórias fragilíssimas, [...] nada mais frágil do que palavras ditas por quem não costuma ser escutado”.

Para o diretor as circunstâncias de uma filmagem permitem perceber as contingências que estão por trás das “verdades”, das histórias, das fábulas que as pessoas (re)criam. Deste modo suas personagens têm a possibilidade de se expressarem sobre o que quiserem e como vêm os fatos, sobre o que acreditam, o que não acreditam ou que talvez gostariam de acreditar.

Coutinho promove uma conversa com as personagens, um momento de encontro com o outro, o momento do acontecimento, em que ouve as histórias que lhe são contadas sem julgar, emitir juízo de valores, em total respeito pelo entrevistado. Este modo de lidar com o outro faz emergir as subjetividades dos entrevistados, em contraste com a sua “neutralidade atenta, um esvaziamento do eu” (ORICCHIO, 2003, p. 152). Assim, sem amarras, sem medos às personagens falam sobre si mesmas, suas vidas, de seus momentos felizes, de suas tragédias.

Santo Forte (1999) trouxe Coutinho de volta à tela grande do cinema após uma ausência de 15 anos, e representa também o desenvolvimento da estética de Coutinho:

a aposta de filmar a palavra e de concentra[r]-se no encontro, na fala e na transformação de seus personagens diante da câmera. O momento da filmagem tem para o diretor uma dimensão quase mística. Ali, no encontro com o outro, é tudo ou nada. (LINS; MESQUITA, 2008, p. 18)

Depois de *Santo Forte* (1999) e *Babilônia* 2000 (2000), Coutinho realizou *Edifício Master* (2002), *Peões* (2004), *O fim e o princípio* (2005), *Jogo de Cena* (2007) e *Moscou*

(2009), sempre em uma constante aprimoração do seu método de filmar baseado na fala das personagens.

5.3.1 O fim e o princípio.

O fim e o princípio (2005) é um filme singular na obra de Eduardo Coutinho, pois por mais que mantenha a estrutura comum a outros filmes, as entrevistas em que as personagens relatam, opinam, apresentam concepções sobre o mundo que as cerca, foram realizadas sem uma pesquisa prévia sobre o que e quem se encontraria pelo caminho. Literalmente, um filme que começa do zero, um filme aberto ao acaso.

Em entrevista a Frochtengarten (2009), Coutinho reconhece que sua intenção foi realizar um filme meio rural, mas não sabia como e o que seria filmado. Se não conseguisse o material que procurava, ao menos teria um filme sobre o “fracasso de um filme” (Op. cit., 136). Um filme com fim, mas ainda sem o seu início.

Um filme sairia desta empreitada de Coutinho e equipe (06 pessoas) pelo interior do Paraíba. Deste modo, o filme se inicia com a voz do diretor explicando a sua procura por um filme, pelo acontecimento do filme, a experiência do filme. Estamos na cidade de São João do Rio do Peixe, a 500 km de João Pessoa.

Na busca por suas personagens a equipe descobre Rosa (Rosilene Batista de Souza), professora e voluntária da Pastoral da Criança, filha da terra, conhecedora de toda a região. Mas o início não é promissor, foram dois dias de pesquisa entre as cidades e comunidades próximas, mas o vínculo de Rosa com os moradores se mostrou incapaz de promover o interesse de Coutinho: o que as pessoas falam, pensam da vida.

Continuamos no filme, sem um filme. Mais uma singularidade deste filme: não sabermos a que filme estamos assistindo. Tudo leva a crer no fracasso da empreitada, que assistiremos aos percalços da filmagem. Outra característica fundamental aos filmes de Coutinho, a ausência de um roteiro: o que caminhava para um desfecho, ganha outro rumo. A comunidade a que Rosa pertencia, o Sítio Araçás, com 86 famílias e mais de um século habitando o mesmo local.

A participação de Rosa foi fundamental para a realização do filme, como Coutinho reconhece na entrevista a Frochtengarten (2009, p. 136): “Fomos para o fim da Paraíba para descobrir gente. A diferença é que seria impossível fazer o filme sem a mediação de Rosa. Seria ingênuo acreditar que naquele mundo desconfiado, fechado, o filme sairia sem ela”. E

de casa em casa Rosa vai apresentando o homem que veio do Rio de Janeiro fazer um filme com eles.

Deste momento em diante o que se desvenda para o diretor e o espectador é uma grande gama histórias contadas pelas 18 personagens presentes no filme, em que o sentido vai se construindo pelas/nas falas das personagens, de um cotidiano simples para questões filosóficas, tratando de temas como o amor, a fé, as crenças, o trabalho, a família, a vida, a morte. Coutinho, em entrevista a Ferraz (2005), afirma:

Eu quero deixar que aquela realidade, suas verdades, seus barulhos, cheguem ao espectador sem filtros. Às vezes erro. Acho que o entrevistado está levando tempo demais e o interrompo. Mas, várias vezes, pensando depois com meus botões, acho que aquela poderia ter sido a hora de uma revelação, um momento em que eu deveria ter ficado quieto, aguardando com a câmera rodando. Mas o que fazer? O filme é feito assim mesmo, com espontaneidade dos dois lados.

Poderíamos aumentar este número de entrevistas para 19, visto que, como observa o crítico da revista eletrônica *contracampo*²⁸, Cleber Eduardo, nunca Coutinho se fez tão presente, nunca foi tão questionado pelos entrevistados.

O filme transcorre e a cada entrevista, a cada história, somos apresentados ao outro, ao diferente, sem estigmas, sem estereótipos. Este é o cinema de Coutinho, um cinema de alteridade.

Coutinho deixa o registro de uma comunidade que daqui a pouco tempo pode desaparecer. A predominância de entrevistas com idosos não foi determinada pelo diretor, é uma característica do local, visto que os mais novos abandonaram a vida no campo em direção às grandes cidades sem retornar. Logo a presença da morte, das pessoas, das histórias, do modo de vida.

5.4 Continuando o tratamento do argumento.

Nosso professor trabalha com alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. A escola aqui tratada, trabalha com matrículas do Ensino Fundamenta 2 (EF2), que abrange do 6º ao 9º ano (antigas 5ª à 8ª séries), e Ensino Médio (EM). Um grupo que em algumas circunstâncias apresenta heterogeneidade e em outros homogeneidade. Há heterogeneidade na faixa etária, no gênero, nos gostos, nos desejos;

²⁸ Disponível em <http://www.contracampo.com.br/77/ofimeoprincipio.htm>

homogeneidade em relação ao local de nascimento e pertencimento - a grande maioria de 80% a 90% são nascidos e criados na cidade em questão, bem como em relação à origem, todos são oriundos do campo, do meio rural.

Na EJA, convivem adolescentes, jovens e idosos, proporcionando um conflito geracional, visto que observam a relação com a escola de modo bem diferenciado. Os jovens frequentam a EJA notadamente por dois motivos: ter abandonado os estudos em algum determinado momento pela necessidade de uma ocupação financeira a fim de auxiliar a família, ou por serem menores de idade, logo obrigados a frequentar a escola até completarem a maioridade e, deste modo, não terem concluído o ensino básico regular. Uma característica muito marcante neste segundo grupo é a matrícula no EF2 acompanhada de um alto número de faltas e o abandono escolar assim que alcançada a maioridade civil. No primeiro grupo, as matrículas ocorrem no EM e os casos de abandono ocorrem principalmente quando há uma possibilidade de um emprego que o impossibilite de frequentar as aulas.

Para os adultos e idosos a presença na EJA advém de outras particularidades. Uma, em comum com os jovens, foi à necessidade de abandonar os estudos para auxiliar a família em relação às necessidades financeiras. Mas diferentemente aos jovens, que hoje têm acesso ao mundo escolar, uma boa parte deste grupo não teve a oportunidade de prosseguir os estudos pela ausência ou grande distância de escolas, e em alguns casos, para as mulheres, pelos pais terem a opinião que o conhecimento básico da matemática e da escrita e leitura, não ocorrer a necessidade de continuarem estudando (este grupo feminino é notadamente composto por empregadas domésticas e donas de casa). Este grupo de adultos e idosos dificilmente abandona a escola (quando ocorre é por questões de trabalho ou mudança de cidade), concluindo o EF2 e o EM.

Como observado por Maya e Dayrell (2011), estes grupos atravessam o espaço escolar de diferentes modos e ritmos, em alguns momentos ocasionando um choque sociocultural mais acentuado entre as gerações. Mas há também relações fraternas, de amizade em outros. A sala de aula se torna um espaço de alteridade que obriga a aprender a conviver. Alguns não conseguem se adaptar as diferenças e desistem temporária ou definitivamente da escola.

No olhar que pretendemos desenvolver sobre as possibilidades de relações entre o currículo e o cinema, estamos trabalhando com um grupo com estas particularidades da EJA, de diferenças etárias, identitárias, de gênero etc.

Manteremos os nomes dos alunos em sigilo, tratando-os com codinomes referentes a diretores de cinema, visto que a *mise-en-scène* pertence a eles. Assim foram denominados

como: Buñuel, Kubrick, Babenco, Eastwood, Griffith, Altman, Glauber, Jodorowsky, Coppola, Truffaut, Dreyer, Fellini.

Nosso grupo é formado por 12 pessoas que durante o ano de 2011 estiveram matriculadas no 8º e 9º ano do EF2. São 5 mulheres (Buñuel, Babenco, Coppola, Truffaut e Fellini) e 7 homens (Kubrick, Altman, Glauber, Jodorowsky, Dreyer, Eastwood, Griffith); 4 jovens (Kubrick, Babenco, Eastwood, Griffith) e 8 adultos (Buñuel, Altman, Glauber, Jodorowsky, Coppola, Truffaut, Dreyer, Fellini); 10 naturais da cidade, 2 (Altman, Glauber) migrantes do interior região Nordeste (um do Maranhão, outro do Ceará). Deste grupo, 5 abandonaram a escola (Buñuel, Kubrick, Jodorowsky, Griffith, Fellini), 1 já é falecido (Eastwood, um dos jovens) e os demais concluirão o EM no ano de 2013.

5.4.1 De que filmes falamos

Durante os anos letivos de 2010 e 2011 os alunos do Ensino Fundamental da EJA assistiram a diversos filmes de diferentes temáticas dentro da disciplina de língua portuguesa: a adolescência, a migração, a violência e a velhice. Cada tema era composto por um grupo de no mínimo quatro filmes falados originalmente em português. Cabe observar que poucos filmes deste conjunto estão entre os disponibilizados pela SEE-SP.

De todo este conjunto de filmes, apenas um será tratado aqui: o filme de Eduardo Coutinho, *O Fim e o Princípio*, que “fala sobre a história de vida do povo da Paraíba” de acordo com Kubrick, “sobre a vida do povo do campo do sertão” para Jodorowsky. Tal escolha decorre do fato de estar entre os filmes disponibilizados pela SEE-SP dentro do projeto *O Cinema Vai à Escola*, e por atender ao projeto desenvolvido pelo nosso professor, que buscou a partir de determinadas temáticas, apresentar as diferentes construções do falar brasileiro.

O fim e o princípio encerrou a programação do segundo semestre de 2011, em que o tema central de todos os filmes exibidos tratava da questão de adultos e idosos na sociedade brasileira. Nesse período foram exibidos os filmes: *O outro lado da rua* (2004), de Marcos Bernstein; *Chega de saudade* (2007), de Lais Bodanski; *Depois daquele baile* (2005), de Roberto Bomtempo; *Bendito fruto* (2004), de Sergio Goldenberg; *Reflexões de um liquidificador* (2010), de André Klotzel.

5.5 Primeiro tratamento do roteiro.

Nosso professor, ao utilizar-se de filmes dentro de suas aulas, tem um intento ao programar os filmes, ao endereçar os filmes aos alunos, por mais que o faça com a intencionalidade de promover um olhar sobre um outro pela linguagem que os atravessa, que os constitui, que identifica. Como bem observa Ellsworth (2001), é como convidar ao aluno a assumir um olhar determinado sobre o filme, assumir um determinado papel de espectador. Mas este controle sobre o aluno não se realiza concretamente, pois é atravessado por identidades culturais e sociais que interferem na leitura do filme feita por ele, tornando impraticável um ajuste entre o articulado e seu resultado.

Mas para o nosso professor perceber o seu engano foi necessário perceber que enquanto endereçava a questão da identidade pela língua, pelos preconceitos e estereótipos linguísticos, os alunos articulavam questões de diferença, de alteridade, percebendo a si e aos outros, a forma como agem sobre “a história e na história” (ELLSWORTH, 2001, p. 43).

Uma das características dos filmes de Eduardo Coutinho é não ter um roteiro definido, assim ele pode alterar seus projetos de acordo com os acontecimento e experiências que vivencia durante o processo de pesquisa ou de filmagem. Tal qual a Coutinho, nosso professor não se prendeu a seu roteiro e reorientou o projeto: deixar as vozes dos alunos serem preponderantes, serem reflexo de experiências vividas, sentidas. De acordo Ellsworth (2001, p. 44), “o poder do endereçamento não é algo que os professores possam dominar, controlar, predizer ou transformar em tecnologia”.

Ainda assim o professor percebeu que sua voz ressoava sobre as demais, logo para que o filme pudesse agir o mais livremente possível sobre as identidades dos alunos, ele deveria silenciar a sua voz. Isso não impedia o endereçamento, pois continuou a programar os filmes, mas ao silenciar-se procurou não manipular o “entre-espaço” (Ellsworth, 2001, p. 45) entre ele e os alunos, entre os alunos e os filmes.

Cabe observar que apesar das vozes, da mise-en-scène dos alunos serem preponderantes, nunca serão únicas, elas estão atravessadas pelas vozes do professor-programador-pesquisador e a do diretor-produtor do filme. O endereçamento como uma relação de poder é sempre presente, a diferença é atenuar a manipulação a ponto de quase não existir, tornar o endereçamento um acontecimento. Acontecimentos que se iniciam nas escolhas dos filmes pelo professor, pois produzem indiretamente um discurso. Ferrari (2012) observa que neste ato se produz uma ação sobre o corpo escolar em que um determinado saber, produto de uma intencionalidade age sobre as experiências dos corpos e sujeitos.

Como um acontecimento, como observa Larrosa (2011, p. 282) entra em jogo “a transmissão no sentido de dar e receber, de dar e tomar, dar a palavra e de receber a palavra e de tomar a palavra, do que acontece na transmissão do dom da língua”. Deste modo, o professor procurou diversas maneiras para que a sua voz não se colocasse sobre as vozes dos alunos, e assim, que as suas experiências e vivências não manipulassem, interferissem nas produções textuais dos alunos, único compromisso dos alunos para com o professor. Um convite para uma produção textual, agindo como Coutinho que “convida para fazer um filme”, como observa Eastwood, e “pedia permissão pra entrar nas casas para conversar a respeito de cada família” no olhar de Jodorowsky. Deste modo a cada exibição deveriam desenvolver um texto, sem regras, sem normas, em que buscassem expressar como os filmes produziam sentidos para eles, sejam estes bons ou maus. Dar a palavra e tomar a palavra.

Profanado o roteiro, este se orientou para perceber como as identidades, as subjetividades dos sujeitos escolares eram atravessadas pelos filmes, e para tanto foi necessário permitir que os indivíduos pensassem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Freitas (2002) observa que o homem, como objeto de pesquisa, não é apenas um objeto a ser conhecido e estudado; ele é sujeito e, como tal, não é silencioso, opaco e rígido, mas um ser que fala e se auto-significa.

Tentando silenciar sua voz, nosso professor dava uma única informação aos alunos: sobre o tema central, a linha mestra que organizava a escolha do conjunto de filmes que seriam assistidos nas sessões. Após as projeções não discutia o filme com os alunos, apenas ouvia os comentários, deixando-os convergir ou divergir sobre suas opiniões. Seguindo o pensamento de Larrosa (2010) o professor dava os filmes, abria os filmes aos alunos, remetendo-os, endereçando-os como presentes.

Da mesma forma que aquele que remete [endereça] um presente, uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles os quais ele o remete. E uma vez que uma carta é parte de nós mesmo que remetemos aos que mais amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse as suas respostas (LARROSA, 2010, p. 140).

O professor enfrentou inicialmente certa resistência para entregar seus presentes, a velha ideia de mais um filme no lugar da aula, e tal qual a Coutinho a quem “muitas gente não queria dar satisfação como estavam vivendo” como observado por Eastwood. Para Cleber Eduardo, crítico da revista digital Contracampo, somente ao adquirir a confiança de seus

entrevistados, estes começam a contar suas histórias: “de 1910 para cá o povo mais velho como aqueles que foram entrevistado, cada um tiveram a sua história a contar para o Dr.” como observa Altman, ou “os velhinho começava a contar a historia da vida deles quando eles eram mais novos” no texto de Babenco. Em cada casa, “em cada sitio que ela foi ha uma curiosidade” na observação de Eastwood; Em cada corpo, cada pessoa, “histórias como é no dia dia” para Jodorowsky, “apontando o seu sofrimento do dia-adia, cada caso que foi contado simples-mente foram acontecidos” no olhar de Altman; histórias que “cada vez que ia em outras casa tinha estória de vida diferente de cada família” no olhar de Griffith, foram fluindo e encontrando o olhar do crítico Cleber Eduardo²⁹, para quem a “infância com enxada na mão, sobre os namoros e casamentos, até demonstrarem medo, ou ao menos consciência, da morte não tão distante”. Tomemos como exemplo Babenco, respondendo ao presente dado pelo professor: “eu comecei tambem a lembrar quando a minha vó era bem velhinha este contava a historia da vida deles quando era mais novo. eles contava que trabalhou muito quando era mais novo prantava de tudo que era tipo de verdura carpia”.

Para evitar a manipulação de um resultado prévio, tal qual a Coutinho, o professor neutralizou sua voz perante os seus entrevistados para o acaso da subjetividade e do humor humano, em campo aberto, pudessem emergir. Mesmo assim, não é possível prever se os filmes alcançariam as memórias e os desejos do grupo, ou parte dele. Para tanto, se acredita no “valor” do presente dado, na multiplicidade daquilo que possibilita dizer, sentir, expressar, extrapolando as linhas, os espaços que nos contém, possibilitando que o espectador e o aluno se encontrem, se fundam, se congreguem naquilo que têm em comum, serem “participantes reais no processo de atribuição de sentido” (ELLSWORTH, 2001, p. 57). O que já denominamos anteriormente de *espectador-aluno*.

5.5.1 A produção vai a campo.

A mise-en-scène de Eduardo Coutinho, tal qual ocorrida na produção do filme *O fim e o principio* e a ação do professor foram o resultado de um encontro acidental, como observado pelo crítico Cleber Eduardo³⁰: “Começamos a nos relacionar com as imagens já sabendo que, para o bem ou para o mal, essas são sobre a procura de um diretor por seu material”. E o nosso diretor estava à procura por seu material, que até o momento era apenas a

²⁹ <http://www.contracampo.com.br/77/ofimeoprincipio.htm>

³⁰ <http://www.contracampo.com.br/77/ofimeoprincipio.htm>

superfície de um possível conhecimento, a figura física do aluno e as imagens criadas por ele no dia a dia da sala de aula.

E nessa procura pelo seu material, o professor encontrou os discursos que estão presentes nos alunos. E por serem discursos, como define Ferreira (2010, p. 1) é o lugar onde “se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito”. Deste modo, estes textos geram pistas para diferentes discursos e diferentes identidades no espaço escolar; pistas do acontecimento, da experiência cinematográfica atuando sobre a subjetividade dos alunos. Como afirma Luz (*apud* FRANÇA, 2005, p. 34): “Mais que representação fiel ou não da realidade [...], o filme oferece ao espectador um campo de experiências e só ganha existência se efetivar um sujeito para este campo”.

Deste modo, ver filmes, escrever sobre filmes, é escrever sobre o mundo, a vida. Seja pela escrita ou pela oralidade. Assim nos constituímos por aquilo que dizemos e escrevemos, quanto por aquilo que dizem, escrevem sobre nós. Somos discursos. Foucault (2012b), refletindo sobre aspectos da escrita de si antes do cristianismo, observa como para algumas linhas filosóficas gregas este processo - “o fato de escrever para si e para outro” (Op. cit, p. 143) – dá-se como exercício, um treino. Escrever sobre si é um exercício de/sobre a vida, um modo de oferecer “aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível” (Op. cit, p. 142).

Os textos produzidos pelos alunos tornam-se fragmentos, partes soltas de suas vidas, descolados da “alma” a partir do acontecimento fílmico. Memórias pegas ao acaso, não de uma memorização de algo acontecido, memórias que no momento são sentidas como verdadeiras. Coutinho em entrevista para Frochtengarten (2009, p. 28), observa que para ele “a memória é a coisa mais mentirosa do mundo. O que não quer dizer que não seja verdadeira”. São fragmentos produzidos no acontecimento, das experiências, das vivências. Como observado por Foucault (2012b) servem para captar o já dito com a finalidade de constituir a si.

Os textos em que os alunos relatam suas experiências assemelham-se ao que Foucault (2012b) denomina de *hupomnêmata*, cadernos de anotações com testemunhos, reflexões para si, e a correspondências, em que se escreve para si e para os outros. O importante aqui não é o gênero pelo qual o texto possa ser classificado, visto que não importa uma taxionomia do filme pelo aluno, mas o revelar dos sentimentos, sensações e afetos. Deste modo, a escrita se constitui um exame sobre o que se passa no corpo e na alma.

Foucault (2012b) observa que o processo de escrita acontece através daquilo que se pode ouvir, ler, ver, e elas não se dissociam, acontecem simultaneamente, constituindo-se em

uma experiência sobre o pensamento, trazendo à tona o que está gravado na alma, que se transforma em uma arte da verdade, de produzir a verdade por si mesmo. “Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2012b, p. 152).

Escrever sobre si é uma das técnicas ou tecnologia relativas ao cuidado de si, a uma relação consigo em que o homem faz de si um objeto de conhecimento e campo de ação, aproximando aquilo que diz, daquilo que se faz. Assim, opera-se a transformação da verdade em ética, de uma estética da existência – fazer de si, de sua vida uma obra de arte.

Desta forma a arte é linguagem, forma de relação e interação com os outros, explorando novas possibilidades ao si e ao mundo. O princípio da liberdade é a condição para a arte. [...] a relação entre ética e estética (arte) funciona como ruptura com o dispositivo da Verdade. O importante na criação artística não é seu grau de verdade ou seu teor prescritivo, mas sua profundidade, consistência, abertura ao possível, rupturas que introduza no até então presente. Tais referências importam igualmente na constituição de si como sujeito ético. No “difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade” que a estética aparece na elaboração ética (KRAEMER, 2011, p. 60).

Logo, a estética da existência reside no próprio agir, na arte como elaboração e aparência que se constrói e elabora; uma tarefa que cabe ao sujeito e não “a mídia, à moda, às instituições de disciplina e controle. É [n]este ponto principal que incide a estética” (KRAEMER, 2011, p. 59). Deste modo, ganha destaque à imaginação para produzir e se produzir, aproximando as fronteiras entre o nós e os outros. A ética, a estética da existência se constitui nos sentidos que são sendo retomados e recriados.

5.6 Um filme para nossas personagens.

Larrosa (2009) ao analisar a obra de Nietzsche e sua relação para com a educação observa que nossa inteligibilidade do mundo é múltipla pelo fato de sermos textos, palavras, discursos, e isso permite interpretações infinitas sobre o que nos cerca. Mas quando falamos do homem, para nos olharmos precisamos que outros nos mostrem, nos digam, precisamos da arte, do exercício estético para podermos nos ler e interpretarmos. O que França (2005) corrobora ao ver a arte como local privilegiado para nos compreendermos no Contemporâneo.

Compreendendo a experiência cinematográfica como uma experiência estética que permite olharmos para o mundo e para nós e, deste modo, atravessando e movimentando nossas identidades, nossas memórias. Ao assistir um filme podemos produzir sentidos sobre

nós e sobre o mundo. Deste modo, os textos, os fragmentos de memória produzidos pelos alunos e pelo professor, tornam-se planos, cenas, sequências de um filme particular, se constituem em fragmentos de si, escritas de si, que como observa Foucault (2012b, 2012c), objetivam ao cuidado de si. Cuidar bem de si implica no cuidado do outro. Logo, são momentos nossos e para os outros.

Depoimentos como os que construíram o filme de filme de Coutinho, como percebido por Buñuel: “Cada idoso e idosa contava um pouco de sua vida e assim eles juntaram cada pedaço da historia de cada um deles e formaram um grande filme que se chamou o fim e o principio”.

5.6.1 Cenas

Tudo começa com o professor e os filmes, a sua procura em promover um olhar sobre o outro através da língua que nos atravessa, que nos constitui, que nos identifica. Diferença presente no sotaque, no modo de falar, nas palavras, que podem constituir-se em fundamentalismos, como observa Berenblum (2003, p. 20):

O sotaque é a marca da diferença, o elemento que destrói a aparente igualdade inicial e ativa no interlocutor todo um mecanismo de representações e associações acerca de quem é esse outro, diferente, estranho, estrangeiro. [...] A língua é um símbolo de identidade (talvez o mais poderoso) que nos permite reconhecermos como naturais de uma cidade, de um país e ao mesmo tempo, identificar quem não o é. [...] A pronúncia correta pode converter o amigo em inimigo ou vice-versa.

As palavras, o modo de falar distingue entre o nós e o eles, estabelece diferenças, como as percebe nossos alunos migrantes: Glauber: “tem pessoas que falam coisas que para quem é daqui do sul do país não sabe nada do que eles falam porque é uma linguagem bem diferente”, e Altman “Na linguagens dos sertanejos do sertão. [...] alinguagens atrapalhada, dificuldade para o moço do cinema entender”. Linguajar diferente, estranho. “Para mim isto não é uma novidade porque eu sou do nordeste”, continua Glauber.

Estranheza que o diretor do filme, Eduardo Coutinho, relata para Frochtengarten (2009), “a língua que se fala no Nordeste parece estranha é porque empregam palavras do português arcaico que nós esquecemos. [...] Ninguém no Rio ou em São Paulo sabe o que quer dizer”. Uma linguagem de um mundo perdido, esquecido, de um mundo anterior que parece distante do presente, como o descrito por Fellini “muita gente falam uma lingua que hoje quase ninguém entende o que quer dizer”.

A diferença pode fundamentar a incompreensão, como ser um exercício de convivência. Ao nos aproximarmos de outras representações, promovendo novos significados e valores aos anteriormente construídos, podemos avançar sobre as fronteiras espaciais e temporais, quebrando estereótipos e preconceitos ligados àqueles moradores da comunidade do Sítio Araçá, uma representação de todo sertão nordestino. Coutinho ao encontrar as suas histórias, encontra a alteridade, ele e sua equipe são os outros, “esse grupo que moravam no Rio de Janeiro” como diz Buñuel; “Um jornalismo que foi fazer uma matéria sobre o sertão” diz Griffith.

Coutinho e seu grupo ultrapassam as fronteiras, encontram “algum desanimado”, na observação Griffith, mas como observa o diretor do filme, em entrevista para Ferraz (2005), “não marcávamos hora com ninguém, simplesmente batíamos na porta. Éramos sempre bem atendidos.” Na observação de Altman, “para eles era uma admiração, assim do nada aparecer aquele povo da cidade-grande sabido, inteligente”.

Woodward (2009) observa que os principais fatores na constituição das identidades são a língua, a religião, os costumes, as tradições, o sentimento de pertencimento ao lugar em que nascemos. Assim as identidades são formadas e reformadas a partir de representações que incluem “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Op. cit., p. 17).

Há o estereótipo sobre o nordestino nas representações produzidas pelos meios midiáticos, que poderiam ser traduzidas pela miséria, pela fome, pela ausência de um saber escolarizado; entre um passado vivido - “muitos lugares ainda existe, nas regiões nordestinas. Naquela época não era desenvolvido tinha muitas situação ruim” para Altman, um dos nossos migrantes -, a um presente sentido - “eu fiquei com muita dó dos velinhos coitados eles moram numa casa bem antiga não tem nem televisão tinha varal de fiu para poder estender” na observação de Babenco.

As histórias são narradas no embate entre as memórias marcadas no corpo e na oralidade das personagens. O lugar continua o mesmo, seco e com casas simples, “um outro mundo bem diferente do que nós vivemos aqui” de acordo com Glauber, e a vida continuar difícil, ou seja, “a vida de povo nordestino um povo sofrido”, pelo olhar de Dreyer, em que “tudo era difício com a alimentação o trabalho na roça, quando nacia o mais velho sábia se iria crescer ou não” na observação de Fellini.

O filme de Coutinho desmonta os estereótipos, rompe as fronteiras, pois, como observa Ferraz (2005), o filme “pensa aquela gente, quais são seus valores mais intrínsecos. No final da sessão o cidadão urbano sai impressionado com o que ouviu dos próprios moradores”. Ou como observa Dreyer: “todos deviam assistir esse filme para a pessoa refletir como é a vida lá fora no sertão nordestino e aprender um pouco com eles”.

Fischer (2012) observa que Foucault, em *A vida dos homens infames*, problematiza a produção de discursos sobre aqueles que levam uma vida singela ou se tornaram indesejados, vidas que vão sendo apagadas, mas quando transformados em texto são percebidos pelo corpo social que fazem parte. Quando Coutinho abre o diafragma da câmera para os rostos e as vozes dos moradores do Sítio Araçá, ele garante a eternidade para estas imagens, visto que estão presas a uma narrativa que lhes possibilitou visibilidade. Para Fischer (2012a, p. 151):

São pessoas que teriam desaparecido se não tivessem momentaneamente se defrontado com o poder. [...] foram para sempre fixadas em narrativas nas quais se tornaram visíveis. São histórias que movimentam o leitor por se tratar de histórias de vida, de desgraça, loucura e morte que carregam em si beleza e assombro, justamente porque registradas em breves textos que marcam o destino de vidas efetivamente “reais”.

Além de moradores do semi-árido nordestino que levaram uma vida difícil, a particularidade de serem idosos, de idade bem avançada, como percebido por Jodorowsky “ele falava que tinha 87 anos de idade” e em “seu Leocádio um homem já adiantado na idade”. O filme ao trafegar pelas dificuldades, pelas mazelas destes sertanejos idosos e ao mesmo tempo encantar o outro, o urbano, o homem do sul-sudeste, possibilita que outros significados dêem sentido ao que somos e a como percebemos o outro.

A percepção, o reconhecimento desses idosos como pessoas que nós possamos ou queiramos ser, projeta-nos sobre a narrativa do outro, “esse povo eles viviam muitos anos, hoje as pessoas não consegue chegar na idade desse povo” nas palavras de Dreyer; um mundo muito diferente do atual, “durante o tempo passado o povo vivia completamente diferente e durava mais” para Fellini, um mundo em que os valores, as regras, as condutas diferem daquilo que conhecemos e praticamos atualmente.

Por causa de muitas drogas que as pessoas come hoje endia muitas pessoas vivem abaze de remédio. O povo nordestino, o que eles plantavam eles comiam, para eles não existia os agrotóxicos que existe agora. tudo o que eles colhiam era tudo orgânicos por isso que eles viviam muitos anos hoje é difícil chegar aos 60 anos sem a pessoa não esta doente tomando muitos remédio para prolongar a vida. (DREYER)

Relação esta que abrange outros campos, como o religioso:

O povo nordestino eles era um povo muito religioso. hoje em dia você ver as pessoas ir na missa mas, quando a missa acaba a pessoa se enfia dentro de um bar. você pergunta o que ele ou ela entendeu na missa a pessoa não sabe explicar. (DREYER)

E o educacional, que para Fellini era “um povo sem estudo mais tinha seu saber”, mas, de acordo com Dreyer: “hoje endia muitos tem tudo tem a escola para estudar mas não se entereça”.

Fischer (2012), analisando a obra de Foucault, observa como os objetos artísticos interferem, incomodam, perturbam a rigidez das representações, promovendo fissuras e espaços para novos olhares, novas palavras, novos significados, agindo sobre apagamentos e exclusões.

Bauman (1999, p. 90), observa que “A cultura da sociedade de consumo envolve sobretudo o esquecimento, não o aprendizado”. Deste modo, o momento contemporâneo representa uma disjunção com significados e valores construídos em um mundo diferente, anterior. A sociedade do Contemporâneo se tornou uma sociedade do efêmero, em que um passado vivido ou idealizado tende a desaparecer pelo desejo do consumo, relação que alterou profundamente as relações culturais e a sociedade. O filme de Coutinho possibilita ao presente encontrar o passado e promover a discussão de que todos envelhecerão um dia, para que os mais jovens não esqueçam ou sejam esquecidos posteriormente.

A insegurança com um presente veloz e movediço promove observações como a de Coppola: “hoje assistindo a esses velhinhos eu voltei a minha infância que a unica coisa boa de toda a minha vida”, em que a felicidade parece estar distante, ou ter um preço alto à se pagar. Memórias de um tempo que constroem os sentimentos que se tem sobre a vida, sobre o presente através de um passado – “parecia que eu estava voltando ao passado” diz Truffaut - que se mostra acolhedor, que carrega a memória com as ausências, provoca à reflexão, desacelera o tempo para que imagens de outros momentos vividos, imagens de pessoas não mais presentes surjam.

Me lembrei da minha vó e eu avô da casa que eles morava que era feita de barro, fogão a lenha não tinha luz era gente muito simples mas cincera trabalha na roça comia comida muito simples mas eu adorava ficar la com eles eles contava muitas coisas sobre suas vidas então esse filme fez que eu alembrasse muito deles que hoje em dia ja são falecidos mais eu tenho muitas saudades deles. (Truffaut)

Este olhar para a infância, local em que a vida parece mais simples, através da presença dos avós, para Glauber “aquelas senhoras uma delas, fez eu me lembrar da minha avó e do meu tempo de garoto ou como fala no nordeste moleque”, do contato com uma vida rural idílica, da simplicidade das coisas e do mundo, “da casinha antiga e me lembro da casinha da minha vó quando era uma casinha muita simprizinha era de barro” para Babenco, das brincadeiras, das rotinas, dos espaços que parecem desaparecer aos nossos olhos no cotidiano da vida contemporânea.

Este filme me fez lembrar da minha infância, eu também morava numa casa de barro lá eu tinha fogão a lenha tomava banho no riacho que saldade. Minha avó levantava cedo fazia o café ia dar milho para as galinhas, depois pegava toda roupa suja e ia ela para o rio lavar, a gente brincava nadava jogava queimada com minhas primas, brincava de casinha e de boneca. (COPPOLA)

Ao olharmos para a infância, para os momentos felizes que vivemos, procuramos memórias que nos coloquem novamente sobre os trilhos, pois a vida parece ter descarrilado, que nos coloquem em uma sociedade que parecia mais simples e controlável, em que as coisas pareciam firmes e significativas, em que os relacionamentos, “quando se casavam era para a toda a vida até que a morte se separace” diz Fellini, em que os laços de união, de amor e do casamento pareciam inexpugnáveis.

Eles falam bastante em como era os namoros antigamente e como foi os casamentos, eles se davam muito bem uns cons os outros, bem diferente dos dias de hoje que para começar nem a casar se (amigam) e ai já da para perceber no que vai dar, os homens da quela epoca respeitava suas mulheres e por causa desse respeito muitas apos o falecimento do marido nem chegava a casar novamente (KUBRICK)

Se esse mundo anterior era representado por laços que se mantêm e só se desfazem com a morte do outro, como observado por Eastwood: “zéca um outro homem que conheceu a mulher com 18, e ela tinha 26 anos e ate oge eles vevem juntos”, no Contemporâneo a juventude encontra a incerteza nos relacionamentos, pois o amor parece estar fora de moda.

a definição romântica para o amor de “até que a morte nos separe” está decididamente fora de moda, tendo deixado para trás seu tempo de vida útil em função da radical alteração das estruturas de parentesco às quais costumava servir e de onde extraia seu vigor e sua valorização. Mas o desaparecimento dessa noção significa, inevitavelmente, a facilitação dos testes pelos quais uma experiência deve passar para ser chamada de “amor”: Em vez de haver mais pessoas atingindo mais vezes os elevados padrões do amor, esses padrões foram baixados. Como resultado, o conjunto de

experiências às quais nos referimos com a palavra amor expandiu-se muito. Noites avulsas de sexo são referidas pelo codinome de “fazer amor” (BAUMAN, 1994, p.10).

Se para os idosos as relações afetivas foram primordiais para uma vida mais longa e profícua, também a fé se mostra essencial para os dissabores da vida, como observa Fellini: “um povo que tem muita fé, e acredita que Deus seja a solução de todos após a morte”. O momento final para todos, o momento da finitude, que o título do filme expressa, o momento final na vida dessas pessoas reais. Uma jornada que se desenvolve pelas reminiscências, pelas memórias mantidas vivas na oralidade das personagens.

Memórias que revolveram outras memórias, outros sentidos, outras representações, ora das dificuldades e dissabores encontrados no mundo atual, ora da possibilidade de esperança, na chama presente em corpos e almas que o tempo apenas consumiu, mas de existência plena, de alegria e de felicidade, reproduzida nas palavras de Eastwood: “no sertão da paraíba é tão seco mas o pessoal é muito feliz. isso é o importante”; ou nas palavras de Griffith: “e cada um feliz com sua vida e com seu casamento que passou e com sua historia de sofrimento que não se arrepende de ter vivido”; ou Glauber: “mostra a realidade do sertão do nordeste brasileiro, onde as pessoas são bem simples, naquelas casas humildes, mais mesmo assim ainda são alegres”; e também diretamente nas palavras Kubrick, Dreyer, Fellini.

Os diálogos entre Coutinho e os velinhos conduziram para um passado, para um tempo vivido e para a compreensão de finitude que se mostra nas marcas que os corpos carregam. Mas não para uma velhice associada ao final da existência. “É muito interessante para nós que hoje vivemos algum esempro para nos e uma historia de vida muito interessante” como observa o jovem Griffith.

6 FINALIZANDO: CENAS FINAIS

Ao acabarmos de montar um filme, temos a impressão de que alguma coisa ficou para trás, que algumas cenas poderiam ser incluídas, que a luz poderia ter sido corrigida aqui, acolá etc. Esta sensação tende a nos perseguir até que finalmente o filme encontre o público e deixemos de ser o dono de seus significados e representações.

No início deste texto propomos problematizar a questão do sujeito escolar atravessado pelo currículo quando incorporada a linguagem cinematográfica em seu escopo. Para tanto, em cada momento de nossa história, partimos da Modernidade em direção ao Contemporâneo, procurando por brechas, fissuras, rachaduras que as ferramentas propostas por Foucault, pelos estudos pós-estruturalista e pós-moderno causaram às, até então, sólidas construções da Modernidade. Eles nos permitiram observar o currículo como um discurso na confluência entre o saber e o poder, os jogos do poder, os regimes de verdade que atravessam os sujeitos e regulam suas representações e identidades.

Subsequentemente, nunca foi nossa preocupação conceber um projeto que se apresentasse como um paradigma à proposta curricular desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e ao projeto *O Cinema Vai à Escola*, visto que o temos como uma iniciativa e um projeto atraente ao propor trabalhar a linguagem cinematográfica em consonância com o currículo escolar. Deste modo, procuramos utilizar outros posicionamentos de câmera, outras propostas de iluminação, liberando, multiplicando a mise-en-scène; permitindo-nos à diferentes línguas e linguagens, mudando o posicionamento das personagens, procurando intercambiar a “verdade” e o “real”. Cabe retomar ao pensamento de Eduardo Coutinho, de que as memórias falseiam, mas nunca deixam de dizer a verdade, o verdadeiro. E ao procurar por estas memórias do vivido, das experiências, utilizamos-nos de táticas que pudessem acompanhar seus movimentos, procurando observá-las nas brechas dos significados, das representações, das construções identitárias. E, ao olharmos por estas brechas, trabalhando sob/sobre a tensão destas relações de força, relações de poder, tomamos as proposições de De Certeau (2009) quanto ao que ele descreve como táticas cotidianas sobre as estratégias, que demarcam o espaço.

As táticas, em contraposição às estratégias, não têm fronteiras fundamentadas e o tempo e o espaço se deslocam constantemente, de acordo com o acontecimento, com a ação, com a ocasião. A tática é momentânea, um projeto particular praticado no campo oposto,

sobre/dentro do outro. É a astúcia e tende a mostrar ao outro suas fraquezas e pontos falhos de vigilância.

Enquanto algumas frestas, pontos falhos são fechados, recebendo uma leve camada de cimento que impede o encontro e a possibilidade do encontro entre diferentes olhares, outras se abrem, em algum outro lugar, nos edifícios da Modernidade. Por isso, sempre o/em movimento, sem um lugar específico para agir, o que nos leva a olhares ligeiros, a esguelha, de soslaio.

Este personagem que assumiu diferentes papéis nesta história/texto/roteiro, deixou-se atravessar pelas diferentes histórias de suas persoagens/autores durante esta travessia. Isto permitiu olhar/ser olhado pelas experiências vividas, os acontecimentos, as ações, as singularidades; pressupostos que a escola moderna e o currículo não tendem a valorizar por não incorporarem estas possibilidades ao se movimentarem por espaços contidos e tempos síncronos.

De Certeau (2009) comenta que por trás dos bastidores da educação, há cordões invisíveis que “manipulam” o processo de encenação, porém há uma contrapartida, um tensionamento sobre estes fios, que ele denomina de procedimentos minúsculos ou cotidianos. Conseqüentemente, como espaço de disputa na produção de significados, o outro, as diferenças trazem para o campo escolar estas tensões minúsculas, cotidianas, microfísicas, por meio de questões que os movimentam, o que possibilita o surgimento de outras produções discursivas, diferentes àquelas dominantes possam emergir.

Foi esta travessia que procuramos seguir, estas que um currículo oficial - utilizando do conceito de Rancière (2012) – ignora: a desigualdade das inteligências, a distância que procura ocupar, como se esta fosse um mal. Distância entre os olhares do currículo e da personagem professor, sempre na dicotomia bom/mal, isto é válido, aquilo não é válido. Ou como diz Rancière (2012, p. 21):

É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e os que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro as fronteiras entre os territórios. Não temos de transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos que reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria do

espectador. Todo espectador já é ator de sua história, todo homem de ação, espectador da mesma história.

Quando os alunos foram convidados a escreverem seus registros a partir da experiência/das suas experiências atravessadas pelo filme *O fim e o princípio* - um filme de reminiscências – procurei por esta relação, movimentando suas memórias, atravessadas pelas memórias das personagens do filme. Sobre isto, o ato da escrita, Foucault (2012b) observa que o objetivo de uma escrita de si como técnica do cuidado de si parte do registro para que possam nos movimentar para o encontro com algo verdadeiro para e por nós mesmo.

O trabalho de Coutinho, sem esta intencionalidade, é uma produção textual na qual as personagens do filme ao se exporem ao registro da câmera, produziram uma escrita de si, por mais que, como observa o diretor, as memórias mantenham a tensão entre mentiras e verdades. Do mesmo modo, os alunos ao exporem, ao traduzirem os significados particulares de suas reminiscências, se encontraram com questões que os provocam, produto de seus códigos, de suas condutas. Realizaram um exercício para o cuidado de si.

Foucault (2012b, p. 149), sobre este processo de escrita, observa: “transforma a coisa vista ou ouvida em forças e em sangue”, pois é um processo de criação da alma, e ao mesmo tempo é dela que as palavras são retiradas, logo é um processo de renovação e purificação. Para Luz (*apud* FRANÇA, 2005) o texto, o exercício, a obra é o experimentado porque ela só pode ser produzida por quem a vivencia, vive o acontecimento, “na experiência que o indivíduo compartilha potencialmente com outros” (Op. cit., p. 33).

Consequentemente, ao ler o texto, exhibir o filme, dar de presente algo que amo, como propõe Larrosa (2011), procurei movimentar minhas e outras experiências, degustar acontecimentos, tensionando a corda, provocando a singularidade entre tantos e muitos outros, avançando sobre fronteiras, a fim de exercitar a alteridade.

E os textos dos alunos, as entrevistas de Coutinho ao se movimentarem através dificuldades da vida, dificuldades marcadas nos rostos, nos gestos, nos objetos, no espaço, se movimentaram também pela alegria, por momentos em que a felicidade pode imperar sobre um mundo tão movediço quanto o Contemporâneo; felicidade que Coutinho confessa, em entrevista a Ferraz (2005), ser a mais intensa já vivida em uma filmagem. O ato de presentear com o que se ama, constrói amizade e liberdade.

Como o jogo proposto foi procurar brechas para a transgressão, ganha relevância a proposta de Carvalho (2011), ao propor, baseado na função-autor de Foucault, a função-educador, que permite transgredir o papel de sujeito-professor, ser um espaço livre para a

criação, o não-esperado a interceder em prol do novo, nem no sentido de novidade nem de efêmero, mas o que promova uma experiência, que produza transformação.

Por isso procuramos por reinventar os espaços, as posições-sujeitos no constituído; a heterotopia foucaultiana provocando rupturas, perturbando a ordem aparente, desestabilizando o princípio de unidade que parece reger o espaço escolar; mostrar o caos que está presente à ordem. Um diminuir de fronteiras entre o nós e o eles, entre o eu e os meus outros; perceber o outro e deixar-se perceber pelos outros. Recuperar a ágora, emplazar o centro; dar a palavra, tomar a palavra.

Dar a palavra, tomar a palavra, aqui através do cinema, que Cakoff (2011) vê como uma comunhão, como uma necessidade, um hábito; local para aprender e apreender. França (2005, p. 34), vê o cinema como local que “fornece um espaço e tempo onde se constituem novas modalidades de sujeito”, possibilitando arrancar palavras da alma para reescrevê-las novamente sobre a própria alma, implicando sobre valores, sentimento, sobre a vida e sobre o mundo. Escrevermos sobre nós em nós mesmos. Tornarmos arte, a partir da arte.

Volto a De Certeau (2009), nos comentários sobre a obra de Wittgenstein, pela inversão do estatuto do discurso, com o universal devendo obediência ao uso ordinário da linguagem, permitindo que o domínio sobre os discursos e verdades construídos pela ciência possam ser contrapostos a outras verdades, em que o verdadeiro se torna contingente, passa a desenvolver-se através de tensões, equilibra-se simbolicamente por compatibilidades discursivas mais ou menos temporárias. Nesse movimento de tensão, o erudito e o popular, o prestígio e estigma, não se anulam, ora resistindo, ora se (re)interpretando, ora se (re)significando.

Foi isso que procurei: as micro-estruturas e micro-relações, a possibilidade de outras significações, outras identidades, outras personagens através de discursos ordinários e cotidianos; contrapondo o discurso hegemônico e a língua obrigatória, relativizando-as. Ao assumir a *mise-en-scène* deste texto, equilibrando-me nas tensões entre diferentes campos, nos jogos de poder entre diferentes textos, escolhendo o plano, a luz, os atores adequados para compor a cena; montar o material filmado em uma sequência lógica para o leitor foi uma experiência, um acontecimento muito singular, uma descoberta de uma pluralidade de visões do mundo circundam e constituem os diferentes sujeitos do espaço escolar.

Procurei ser o autor/o diretor/o ator das personagens errantes de Pirandello e de outras personagens deste texto/história; alcançando histórias dispersas que pudessem ser contadas e não esquecidas, como as muitas presentes no cotidiano, na vida escolar; iluminar pequenos momentos, pequenas mentiras, grandes verdades, afinal o que real, o que é verdade, senão o

vivido; ligar a câmera e esquecer quem atuava para quem, esquecer de quem era a mise-en-scène, ilusão e realidade, ilusão/realidade no mesmo espaço e tempo. Apenas me deixei envolver e ser envolvido pelas histórias, pelo filme.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.

ANTENORE, Armando. A tropicália segundo Tom Zé. **Revista Bravo**, n. 179, jul. 2012, p. 14-25.

ARATANGY, Claudia R.; LIMA, Fábio B. S. de. Aprender com emoção, suspense e aventura. **Caderno de cinema do professor um**. (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et all. São Paulo: FDE, 2008, p. 5-6.

AUMONT, Jacques. **Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes**. (Trad.) RIBEIRO, Eloisa Araújo. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes**. Prefácio à edição brasileira de Fernão Pessoa Ramos. (Trad.) RIBEIRO, Eloisa Araújo. Campinas: Papyrus, 2008, p. 7-9.

_____, *et al.* **A estética do filme**. (Trad.) APPENZELLER, Marina. 9. ed., Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **A imagem**. (Trad.) ABREU, Estela dos S.; SANTORO, Cláudio C. 16. ed., 1. reimp. Campinas: Papyrus, 2012.

_____; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. (Trad.) RIBEIRO, Eloisa Araújo. 5. ed., 1. reimp. Campinas: Papyrus, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 22. ed., São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A norma culta: língua e poder na sociedade brasileira**. 1. ed., 8. reimp., São Paulo: Parábola, 2010.

BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. (Trad.) MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. A arte pós-moderna, ou a impossibilidade da vanguarda. **O mal estar da pós-modernidade**. (Trad.) GAMA, Mauro; GAMA, Cláudia M.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 121-130.

_____. **Globalização: consequências humanas**. (Trad.) PENCHEL, Marcus. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLOUR, Raymond. Pensar, contra: o cinema de Gilles Deleuze. **Teoria contemporânea do cinema, vol. I: pós-estruturalismo e filosofia analítica.** (Org.). RAMOS. Fernão Pessoa. São Paulo: Senac, 2005, p. 253-279.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Decreto 21.240 de 04 de abril de 1932. **Nacionalizar o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/legislacao/decretos?page=5>>. Acesso em jul. 2012.

_____. Decreto 20.301 de 02 de janeiro de 1946. **Aprova o regimento do Instituto Nacional de Cinema Educativo, do Ministério da Educação e Saúde.** Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br/legislacao/decretos?page=5>>. Acesso em jul. 2012.

CADERNO DO PROFESSOR UM. (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et all. São Paulo: FDE, 2008.

CADERNO DO PROFESSOR DOIS. (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et all. São Paulo: FDE, 2009.

CADERNO DO PROFESSOR TRÊS. (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et all. São Paulo: FDE, 2009.

CADERNO DO PROFESSOR QUATRO. (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et all. São Paulo: FDE, 2010.

CASTRO, Maria Helena G. de. **Proposta curricular do Estado de São Paulo.** (Coord.) FINI, Maria Inês. São Paulo: SEE, 2008, p. 5.

_____. O cinema vai à escola para ampliar o currículo. **Caderno de cinema do professor um.** (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et all. São Paulo: FDE, 2008, p. 3-4.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. (Trad.) XAVIER, Ingrid M. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARVALHAL, Fernanda C. de A. **Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada – um novo olhar.** Disponível em: <<http://www.mnemocine.art.br>>. Acesso jul. 2012.

CARVALHO, Alexandre f. de. Função Educador: em busca de uma noção intercessora a favor das experiências de subjetividades ativas. **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 9-23.

CATELLI, Rosana Elisa. **O Instituto Nacional de Cinema Educativo: o cinema como meio de comunicação e educação.** 2007. Disponível em: <<http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos/b2d62f74fa61d243a02f4e4f8a3ce8c2.pdf>>. Acesso jul. 2012

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. Introdução de Leo Charney; Vanessa R. Schwartz. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 17-29.

_____. **O cinema e a invenção da vida moderna**. Prefácio à edição brasileira de Ismail Xavier. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 9-15.

CLEBER EDUARDO. **O fim e o princípio**. Disponível em:
<<http://www.contracampo.com.br/77/ofimeoprincipio.htm>>. Acesso mai. 2012

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. (Org.). COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Gilberto. **Desigualdade regional marca dificuldade de acesso ao cinema no Brasil**. Agência Brasil. 02 nov. 2012. Disponível em
<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-02/desigualdade-regional-marca-dificuldade-de-acesso-ao-cinema-no-brasil>>. Acesso em 10 dez. 2012.

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Linguagens, códigos e suas tecnologias. (Orgs) FINI, Maria Inês; VIEIRA, Alice. São Paulo: SEE, 2010.

CULTURA É CURRÍCULO. Disponível em:
<<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: set 2012

De CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. (Trad.) ALVES, Ephraim Ferreira. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. A arqueologia das ciências humanas. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. (Trad.) CARRERA, Vera Porto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 18-48.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte. 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. **Nunca fomos humano**: nos rastros do sujeito. (Org.; Trad.) SILVA, Tomaz Tadeu da. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. (Trad.) MAGALHÃES, Isabel. Brasília: UnB, 2008.

FERRAZ, Costa. O fim e o princípio na terra do fim do mundo. **Revista raiz**, n. 1, nov. 2005. Disponível em
<http://revistaraz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=72>. Acesso em dez. 2012.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidades na constituição de novas infâncias e novos docentes. **Revista brasileira de educação**. V. 17., n. 49., jan.-abr. 2012, p. 107-120.

FERREIRA, Maria Cristina L.. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**. v. 24., n. 48., jan.-jul. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636/17316>>. Acesso em jul. 2011.

FISCHER, Rosa M. B.. O visível e o enunciável: contribuições do pensamento foucaultiano aos estudos de comunicação. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 133-146.

_____. Quando os meninos de Cidade de Deus nos olham. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a, p. 147-145.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. (Orgs.) DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. (Trad.) CARRERA, Vera Porto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. (Trad.) MACHADO, Roberto C. de M.; MORAIS, Eduardo J. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. (Trad.) MUCHAIL, Salma T. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do Governo dos Vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. (Trad.) AVELINO, Nildo. São Paulo; Rio de Janeiro: CCS-SP; Achiamé, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. Introdução à edição brasileira de Roberto Machado. (Org.) (Trad.) MACHADO, Roberto. 29. reimp. São Paulo: Graal, 2011, p. VII-XXIII.

_____. Genealogia e poder. **Microfísica do poder**. (Org.) (Trad.) MACHADO, Roberto. 29. reimp. São Paulo: Graal, 2011a, p. 167-177.

_____. Verdade e poder. **Microfísica do poder**. (Org.) (Trad.) MACHADO, Roberto. 29. reimp. São Paulo: Graal, 2011b, p. 1-14.

_____. **A ordem do discurso**. (Trad.) SAMPAIO, Laura F. de A. ed. 21. São Paulo: Loyola, 2011c.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. (Trad.) RAMALHETE, Raquel. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011d.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. **Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política**. (Org.) MOTTA, Manoel B. de, (Trad.) MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês A. D. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 187-211

_____. Uma estética da existência. **Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política**. (Org.) MOTTA, Manoel B. de, (Trad.) MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês A. D. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a, p. 281-286

_____. A escrita de si. **Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política**. (Org.) MOTTA, Manoel B. de, (Trad.) MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês A. D. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b, p. 147-162

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. **Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política.** (Org.) MOTTA, Manoel B. de, (Trad.) MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês A. D. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c, p. 258-280.

FRANÇA, Andréa. Foucault e o cinema contemporâneo. **Revista Alceu.** Rio de Janeiro: v. 5, n. 10, jan. - jul. 2005, p. 30-9. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/alceu_n10_andrea.pdf>. Acesso em 08 ago. 2012

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. in: **Cadernos de pesquisa.** n.116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: dez. 2012.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicol. USP,** São Paulo, v. 20, n. 1, mar. 2009. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000100008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 dez. 2012.

FUSARI, José Cerchi. A linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor. **Caderno de cinema do professor três.** (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et al. São Paulo: FDE, 2009, p. 33-45.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8ª ed., São Paulo: Ática, 2002.

GALLO, Sílvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes.** (Orgs.) PEREIRA, Maria Z. da C. et al. Campinas: Alínea, 2004, p. 37-50.

GOMES, Paulo Emílio Sales. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; Embrafilme, 1980.

GORE, Jennifer M.. Foucault e educação: fascinantes desafios. (Org.) SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-20.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. **Figuras de Foucault.** (Orgs.) (Trad.) RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.

GUERRA, Flavia. O cinema por Cakoff. **O Estado de São Paulo.** São Paulo. 15 out. 2011. Caderno 2, p. D7.

GUNNING, Tom. O retrato do corpo humano: a fotografia, os detetives e os primórdios da cinema. **O cinema e a invenção da vida moderna.** (Orgs.) CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 33-65.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** (Trad.) SILVA, Tomaz T. da; LOURO, Guacira L. ed. 11. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 10 jan. 2013.

JABOR, Arnaldo. O cinema atual não quer ideias na cabeça. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 12 jun. 2012. Caderno 2, p. D12.

KRAEMER, Celso. Crítica, liberdade, arte e transversalidade em Michel Foucault. **Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história**. (Org.) RESENDE, Haroldo de. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-64.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

_____. **Nietzsche e a educação**. (Trad.) VEIGA, Semíramis G. de. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**. (Trad.) VEIGA-NETO; Alfredo. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 139-146.

_____; SCLIAR, Carlos. Babilônios somos: a modo de apresentação. **Habitantes de Babel: políticas, poéticas da diferença**. (Orgs.) LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Trad.) VEIGA, Semíramis G. da. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-30.

_____. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. **Habitantes de Babel: políticas, poéticas da diferença**. (Orgs.) LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Trad.) _____. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 281-295.

LATUR, Bruno. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. (Trad.) MOREIRA, Sandra. Bauru: Edusc, 2002.

LEIBOVICH, Ernesto. **Estereoscópio**. Disponível em: <http://www.ernestoleibovich.com.br/estereoscopio.htm>. Acesso em 24 jul. 2012

LINS, Consuelo; MESQUITA, Cláudia. **Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. Prefácio de João Moreira Salles. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 7-10.

_____. Babilônia 2000 ou a arte da superfície. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, p. 121-138.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. O acinema. **Teoria contemporânea do cinema, vol. I: pós-estruturalismo e filosofia analítica**. (Org.) RAMOS, Fernão Pessoa. São Paulo: Senac, 2005, p. 219-232.

MACHADO, Roberto. O cinema paulistano e os ciclos regionais sul-sudeste (1912-1933). **História do cinema brasileiro**. (Org.) RAMOS, Fernão. São Paulo: Art Editora, 1987. p. 97-128.

MACHADO, Arlindo. Quando nasceu o cinema. **Os primórdios do cinema 1895-1926**. São Paulo: Agência Observatório, 1997, p. 5-12.

_____. A contribuição de Griffith. **Os primórdios do cinema 1895-1926**. São Paulo, Agência Observatório, 1997a. p. 45-53.

_____. **O sujeito na tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. O cinema antes do cinema. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. ed. 5. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-27.

_____. O diálogo entre cinema e vídeo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. ed. 5. Campinas: Papirus, 2008a, p. 202-219.

_____. As formas expressivas da contemporaneidade. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. ed. 5. Campinas: Papirus, 2008b, p. 236-261.

MAYA, Carla L.; DAYRELL, Juarez. Juventude e relações intergeracionais na EJA: apropriações do espaço escola e sentidos da escola. **Educação e seus atores**: experiências, sentidos e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 117-139.

MASCIA, Márcia A. Amador. Do positivismo à pós-modernidade. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 47-60.

MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. **Habitantes de Babel**: políticas, poéticas da diferença. (Orgs.) LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Trad.) Semíramis G. da. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 269-280.

MERTEN, Luiz Carlos. O que é cinema. **Cinema**: entre a realidade e o artifício. ed. 4. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010, p. 7-14.

_____. As origens: janelas para o mundo. **Cinema**: entre a realidade e o artifício. ed. 4. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010a, p. 15-22.

MOSTAFA, S. P.; NOVA CRUZ, D. V. Imagem-tempo: o livro-cristal de Gilles Deleuze. **Deleuze vai ao cinema**. (Orgs.). MOSTAFA, S. P.; NOVA CRUZ, D. V. Campinas: Alínea, 2010, p. 15-35.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. **O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-122324/>>. Acesso em: 2012-07-20.

MONTEIRO, Alexandrina; ALVISI, Cátia; RODRIGUES, Jackeline Mendes. Reflexões curriculares: do currículo verdade para o currículo-experiência. **Experiências e memórias escolares na EJA**: educação de jovens, adultos e idosos. (Org.) TODARO, Mônica de A. Itatiba: Berto, 2009. p. 21-35.

MORETTIN, Eduardo V. Cinema Educativo: Uma abordagem histórica. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Moderna, n. 4, p. 7, set-dez. 1995.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. (Org.) Silva, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.

NIETZSCHE, Friedrich W. Os preconceitos dos filósofos. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro**. (Trad.) PUGLIESI, Márcio. Curitiba: Hemus, 2001, p.11-24.

_____. **Ecce homo**: como se vem a ser o que é. (Trad.) MORÃO, Artur. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

O FIM E O PRINCÍPIO. Direção de Eduardo Coutinho. Produção de Eduardo Coutinho, João Moreira Salles, Maurício Andrade Ramos. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2005, DVD (110min). Sonoro, color. Português. Sem legenda.

ODIN, Roger. A questão do público: uma abordagem semiopragmática. **Teoria contemporânea do cinema, vol. II**: documentário e narrativa ficcional. (Org.). RAMOS. Fernão Pessoa. São Paulo: Senac, 2005, p. 27-45.

ORICCHIO, Luiz Z.. A dupla face da favela. **Cinema de novo**: um balanço crítico da retomada. São Paulo: Estação Liberdade, 2003, p. 149-154.

PARENTE, André. Deleuze e as virtualidades da narrativa cinematográfica. **Teoria contemporânea do cinema, vol. I**: pós-estruturalismo e filosofia analítica. (Org.). RAMOS. Fernão Pessoa. São Paulo: Senac, 2005, p. 253-279.

PERÉZ, Maria Lucia V. Fragmentos...: algumas (a)notações sobre uma educação excêntrica. **Fundamentalismo e educação**. (Orgs.) GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 165-186.

PETERS, Michel. Governamentalidade Neoliberal e Educação. (Org.) SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 211-224.

PINAR, William F. et al. Understanding curriculum as political text. **Understanding curriculum**: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. Nova York: Peter Lang, 2008a, p. 241-314.

_____. Understanding curriculum as poststructuralism, deconstructed, postmodern text. **Understanding curriculum**: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. Nova York: Peter Lang, 2008b, p. 448-514.

PIRANDELLO, Luigi. Seis personagens à procura de um autor. **O falecido Mattia Pascal e Seis personagens à procura de um autor**. São Paulo: Nova Cultural, 2003, p. 275-366.

PIRADELLO VIDA E OBRA. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. (Org.) SILVA, Tomaz Tadeu da. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 173-210.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Matemática. (Coord.) FINI, Maria Inês. São Paulo: SEE, 2008.

RAMOS, Eduardo. A linguagem cinematográfica. **Caderno de cinema do professor dois**. (Orgs.) DEVANIL, Tozzi et all. São Paulo: FDE, 2009, p. 72-93.

RACIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **O espectador emancipado**. (Trad.) BENEDETTI, Ivone C.. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 7-26.

RIVERA, Tânia. **Cinema, imagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

ROCHA, Marisa Lopes. Fundamentalismo e discussões contemporâneas acerca da crise da razão: implicações para as práticas educacionais. **Fundamentalismo e educação**. (Orgs.) GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 203-218.

RODRIGUES, Daniel S. **A filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

SCHVARZMAN, Sheila. Salvando o cinema do cinema: Edgard Roquette-Pinto e o cinema educativo. **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Santos – SP. 29 ago. a 02 set. de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0933-1.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2011

SCHWARTZ, Vanessa R. O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema: o gosto do público pela realidade na Paris fim de século. **O cinema e a invenção da vida moderna**. (Orgs.) CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 337-360.

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade**. 2006. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaMA.pdf>. Acesso em 20 dez. 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. (Org.) VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a, p. 245-260.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. (Org.) Silva, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 190-207.

_____. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** (Org.) SILVA, Tomaz T. da. 9. ed. Petrópolis. Vozes, 2009, p. 73-102.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 1. ed., 4. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed., 2. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. **O cinema e a invenção da vida moderna.** (Orgs.) CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Trad.) THOMPSON, Regina. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 95-123.

SOUZA, Paulo Renato. Carta do Secretário. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens e códigos e suas tecnologias.** (Orgs) FINI, Maria Inês; VIEIRA, Alice. São Paulo: SEE, 2010, p. 3.

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Teoria do cinema e espectralidade na era dos “pós”. **Teoria contemporânea do cinema, vol. I: pós-estruturalismo e filosofia analítica.** (Org.). RAMOS. Fernão Pessoa. São Paulo: Senac, 2005, p. 393-424.

VAN BALEN, Regina M. L. **Sujeito e identidade em Nietzsche.** Rio de Janeiro: UAPÊ, 1999.

VASCONCELLOS, Jorge. Da imagem do pensamento e dos intercessores. **Deleuze e o cinema.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006, p. 1-11.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & sociedade.** n. 79, ago. 2002, p. 163-186.

_____. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: v. 45, jun. 2007, p. 249-264.

_____. **Foucault e a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** (Orgs.) SILVA, Tomaz Tadeu da. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-72.

ANEXOS

1 Produções textuais sobre o filme *O Fim o Princípio*

Buñuel

Era um grupo de pessoas que faziam um filme e estavam procurando uns idosos para fazer um filme sobre a vida deles. eles conhecia uma moça que morava no lugar onde moravam esses idosos e ela começou a investigar tudo sobre eles.

Ela foi contratada por esse grupo que moravam no Rio de Janeiro.

E cada idoso e idoza contava um pouco de sua vida e assim eles juntaram cada pedaço da Historia de cada um deles e formaram um grande filme que se chamou o fim e o princípio

Kubrick

O fim e o principio é um filme bastante interessante, porque fala sobre a historia de vida do povo da Paraíba, percebi nas converças da quele povo que foi uma vida muito sofrida e trabalhosa, também pude notar que eles falam bastante em como era os namoros antigamente e como foi os casamentos, eles se davam muito bem uns cons os outros, bem diferente dos dias de hoje que para começar nem a casar se (amigam) e ai já da para perceber no que vai dar, os homens da quela epoca respeitava suas mulheres e por causa desse respeito muitas apos o falecimento do marido nem chegava a casar novamente; é acho que era uma vida dificil mas porém bem alegre.

Altman

Lá nos anos de 1910 para cá o povo mais velho como aqueles que foram entrevistado, cada um tiveram a sua história para o Dr. Na linguagens dos sertanejos do sertão.

Para eles era uma admiração, assim do nada aparecer aquele povo da cidade-grande sabido, inteligente.

Apontando o seu sofrimento do dia-adia, cada caso que foi contado simplesmente foram acontecidos, muitos lugares ainda existe, nas regiões nordestinas.

Naquela época não era desenvolvido tinha muitas situação ruim. eu (sic) de doença, de trabalho, de viagem, etc.

Alinguagens atrapalhada, dificuldade para o moço do sinema, entender.

Glauber

Este filme mostra um outro mundo bem diferente do que nós vivemos aqui, porque mostra a realidade do sertão do nordeste brasileiro, onde as pessoas são bem simples, naquelas casas humildes, mais mesmo assim ainda são alegres.

Tem pessoas que falam coisas que para quem é daqui do sul do país não sabe nada do que eles falam ou seja mas entendem porque é uma linguagem bem diferente. Para mim isto não pe uma novidade porque eu sou do nordeste, tinha aquelas senhoras uma delas, fez eu me lembrar da minha avó e do meu tempo de garoto ou como fala no nordeste moleque. Então pe por isso que eu gostei.

Jodorowsky

Um diretor foi até a cidade da Paraíba para fazer filmagens comentários sobre a vida do povo do campo do sertão.

Para saber da saúde das pessoas e como é a saúde no sertão.

Lá eles pedia permissão pra entrar nas casas para conversar a respeito de cada família como se comporta, para ouvir suas histórias como é no dia dia.

Assis um dos que recebeu em sua casa.

Ele falou que se casou em 1926.

Já Rita falava sobre a vida dura da roça.

O diretor e uma professora faz um relatório sobre a vida do seu Leocádio um homem ja adiantado na idade.

Ele falava que tinha, 87 anos de idade.

A professa que nas imediações conduzia o diretor ao povo sofrido do sertão da Paraíba.

Babenco

eu assisti esse filme da cazinha antiga e me lembro da cazinha da minha vó quando era uma cazinha muita simprizinha era de barro. no filme que eu assisti eu fiquei com muito dó dos velhinho coitados eles moram numa casa bem antiga não tem nem televisão tinha varal de fiu para poder estender chegaram visita na casa deles e os velhinho começava a contar a historia da vida deles quando eles eram mais novos. daí eu comecei tambem a lembrar quando a minha vó era bem velhinho eles contava a historia da vida dele quando era mais novo. eles contava que trabalhou muito quando era mais novo prantava de tudo que era tipo de verdura carpia agora que é velhinho ele tem muita vontade de trabalhar de novo. ele nossa trabalhava muitos na roça e fazia de tudo e etc.

fim é só que eu me lembro.

Coppola

Este filme me fez lembrar da minha infância, eu também morava numa casa de barro lá eu tinha fogão a lenha tomava banho no riacho que saldade.

Minha avó levantava cedo fazia o café ia dar milho para as galinhas, depois pegava toda roupa suja e ia ela para o rio lavar, a gente brincava nadava jogava queimada com minhas primas, brincava de casinha e de boneca.

hoje assistindo a esses velhinhos eu voltei a minha infância que a unica coisa boa de toda a minha vida.

Truffaut

No filme que eu vi gostei muito parecia que eu estava voltando ao passado. Me lembrei da minha vó e eu avô da casa que eles morava que era feita de barro, fogão a lenha não tinha luz era gente muito simples mas sincera trabalha na roça comia comida muito simples mas eu adorava ficar la com eles eles contava muitas coisas sobre suas vidas então esse filme fez que eu alembrasse muito deles que hoje em dia ja são falecidos mais eu tenho muitas saudades deles.

Dreyer

Este filme é muito interessante ele conta a vida do povo nordestino um povo sofrido mas, alêgre.

Em cada casa que a equipe de filmagem chegava cada cidadao contava como foi a sua vida uns contava que não foi facil, outros perderam os pai muito cedo.

Uma família perdeu o pai, um foi criando o outro.

o que mais me impressionol foi ver que tinha muitos com 65 anos e ainda enchergava sabiam lêr sem óculos, naquela epoca as pessoas não tinham nada mas eram um povo muito felis.

hoje endia muitos tem tudo tem a escola para estudar mas não se entereça.

para os nordestino era muito dificil mas eles são um povo vencedor esse povo eles viviam muitos anos, hoje as pessoas não conçege chegar na idade desse povo por causa de muitas drogas que as pessoas come hoje endia muitas pessoas vivem abaze de remédio.

o povo nordestino, o que eles plantavam eles comiam, para eles não existia os agrototoxicos que existe agora.

tudo o que eles colhiam era tudo orgânicos por isso que eles viviam muitos anos hoje é difícil chegar aos 60 anos sem a pessoa não estar doente tomando muitos remédios para prolongar a vida.

o povo nordestino eles era um povo muito religioso.

hoje em dia você vê as pessoas ir na missa mas, quando a missa acaba a pessoa se enfiava dentro de um bar. você pergunta o que ele ou ela entendeu na missa a pessoa não sabe explicar.

Todos deviam assistir esse filme para a pessoa refletir como é a vida lá fora no sertão nordestino e aprender um pouco com eles.

Eastwood

Dona Zéfinha é uma benzedeira muito velha mais forte e orgulhosa por morar no sertão e a amiga dela foi convidada para fazer um filme.

e em cada sítio que ela foi há uma curiosidade há e muitas gente não queria dar satisfação como estavam vivendo.

Aí ela foi na casa de Mariquinha uma velha senhora que foi explicar pra ela que ela é importante pra comunidade ela é outra benzedeira e ela é muito bondosa porque ela reza e não cobra nada de ninguém. ela casou com um cara que só bebia e batia nela, mas tiveram 12 filhos mas só viveu 2.

mas depois foram na casa do senhor Assis um outro idoso que falou que amou muito a esposa e casou em 57 mas depois que ele perdeu a mulher começou a beber mas mesmo assim é feliz com sua filha e neta.

zéca um outro homem que conheceu a mulher com 18, e ela tinha 26 anos e até hoje eles vivem juntos.

nossa no sertão da Paraíba é tão seco mas o pessoal é muito feliz. isso é o importante.

Bom eles trabalham com milho algodão, e vacas etc. e tem um grupo de mulher que saí rezando pela Ave Maria.

E tinha uma parteira também ela já sofreu muito mais agora está feliz porque tem os netinhos dela, tem até TV para passar o tempo.

Griffith

Um jornalismo que foi fazer uma matéria sobre o sertão.

Quando encontrou uma mulher que era mais conhecida na redondeza do sertão e ia em cada casa para falar com os conhecidos e contar da sua vida e cada vez que ia em outra casa tinha

estória de vida diferente de cada família e algum desanimado e cada um com feliz com sua vida e com seu casamento que passou e com sua história de sofrimento que não se arrepende de ter vivido e é muito interessante para nós que hoje vivemos algum exemplo para nós e uma história de vida muito interessante.

Fellini

Durante o tempo passado o povo vivia completamente diferente e durava mais.

O filme conta a história de um povo que sofria muito, tudo era difícil com a alimentação o trabalho na roça, quando nascia o mais velho sabia se iria crescer ou não, mãe que era solteira e tinha filhos tinha que criar sozinha, quando se casavam era para a toda a vida até que a morte se separava, quando ficavam doentes usavam ervas para fazer o remédio, moravam em casa velha mais era um povo feliz devido as dificuldades do dia a dia, um povo que tem muita fé, e acredita que Deus seja a solução de todos após a morte, muita gente fala uma língua que hoje quase ninguém entende o que quer dizer, alguém que ficava sozinho ou sozinha sempre aparecia alguém para se juntar e se casar de novo, um povo que guardava tudo com muita recordação, tudo o que possuía era motivo de alegria, um povo sem estudo mais tinha seu saber e era feliz fim...

2 Acervo de filmes disponibilizados pelo projeto O Cinema Vai à Escola na primeira caixa entregue as escolas

	FILME	ANO	DIRETOR	PAÍS
1	A cor do Paraíso	1999	Majid Majidi	Irã
2	A Rosa Púrpura do Cairo	1985	Woody Allen	Estados Unidos
3	Arquitetura da Destruição	1989	Peter Cohen	Alemanha
4	Bendito Fruto	2004	Sérgio Goldenberg	Brasil
5	Billy Elliot	2000	Stephen Daldry	Inglaterra
6	Cantando na Chuva	1952	Stanley Donen, Gene Kelly	Estados Unidos
7	Cinema, Aspirinas e Urubus	2005	Marcelo Gomes	Brasil
8	Crash, No Limite	2004	Paul Haggis	Estados Unidos

9	Crianças Invisíveis	2005	Kátia Lund, John Woo, ...	Itália
10	Diários de Motocicleta	2004	Walter Salles	Estados Unidos
11	Final Fantasy	2001	Hironobu Sakaguchi	Estados Unidos
12	Frankenstein	1931	James Whale	Estados Unidos
13	Línguas, Vidas em Português	2004	Victor Lopes	Brasil
14	Narradores de Javé	2003	Eliane Caffé	Brasil
15	O Fim e o Princípio	2005	Eduardo Coutinho	Brasil
16	O Pagador de Promessas	1962	Anselmo Duarte	Brasil
17	O Planeta Branco	2006	Jean Lemire, ...	França/Canadá
18	Putz! A Coisa Ta Feia	2006	Michael Hegner, ...	França/Alemanha/...
19	Terra de Ninguém	2001	Danis Tanovic	Bélgica/Bósnia/...
20	Vida de Menina	2004	Helena Solberg	Brasil


3 Acervo de filmes disponibilizados pelo projeto O Cinema Vai à Escola na primeira caixa entregue as escolas

	FILME	ANO	DIRETOR	PAÍS
1	A General	1927	Buster Keaton, ...	Estados Unidos
2	Ladrões de Bicicleta	1948	Vittorio De Sica	Itália
3	Fahrenheit 451	1966	François Truffaut	Inglaterra
4	Inocência	1983	Walter Lima Jr.	Brasil
5	Nas Montanhas dos Gorilas	1988	Michael Apted	Estados Unidos
6	Trem da Vida	1998	Radu Mihaileanu	França/Bélgica/...
7	O Povo Brasileiro	2000	Isa Grinspun Ferraz	Brasil
8	Balzac e a Costureirinha Chinesa	2002	Daí Sijie	China/França
9	Sob a Névoa de Guerra	2003	Errol Morris	Estados Unidos
10	Em Busca da Terra do Nunca	2004	Marc Foster	Estados Unidos
11	O Banheiro do Papa	2007	César Charlone, ...	Brasil/Uruguai/...
12	Apenas uma Vez	2006	John Carney	Irlanda

13	Bem-Vindo a São Paulo: Visões da Metrópole em 18 direções	2007	Leon Cakoff, Renata de Almeida, ...	Brasil
14	Donkey Xote	2007	Jose Pozo	Itália/Espanha
15	Mutum	2007	Sandra Kogut	Brasil
16	O Sonho de Cassandra	2007	Woody Allen	Inglaterra/França/...
17	Um Beijo Roubado	2007	Wong Kar-Wai	China/França/...
18	A Partida	2008	Yojiro Takita	Japão
19	Gran Torino	2008	Clint Eastwood	Estados Unidos
20	Rebobine, Por Favor	2008	Michel Gondry	Estados Unidos
21	Palavra (En)Cantada	2009	Helena Solberg	Brasil

4 Proposta de trabalho para com o filme *O Fim e o Princípio* apresentada no Caderno do Professor Um Acervo

O Fim e o Princípio



Gênero: Documentário
Duração: 110 minutos
Lançamento: 2005
Produção: Brasil
Classificação etária: Livre

Ficha técnica
Direção: Eduardo Coutinho
Produção: Mauricio Andrade Ramos, Eduardo Coutinho e João Moreira Salles
Fotografia: Jacques Cheuiche
Edição: Jordana Berg

O filme

Sem pesquisa prévia, sem personagens, locações nem temas definidos, uma equipe de cinema chega ao sertão da Paraíba em busca de pessoas que tenham histórias para contar. No município de São João do Rio do Peixe a equipe descobre o Sítio Araçás, uma comunidade rural onde vivem 86 famílias, a maioria ligada por laços de parentesco. Graças à mediação de uma jovem de Araçás, os moradores – na maioria idosos – contam sua vida, marcada pelo catolicismo popular, pela hierarquia, pelo senso de família e de honra.

Curiosidades

- Para quem ainda não conhece, esse filme é uma boa oportunidade para se iniciar na obra de Eduardo Coutinho, um dos maiores documentaristas do mundo. Entre suas obras mais famosas estão *Cabra Marcado para Morrer* (1984), *Edifício Máster* (2002) e *Jogo de Cena* (2007).
- Antes do golpe militar de 1964, Coutinho trabalhou num projeto de ficção baseado em fatos reais, reconstituindo o assassinato do líder das Ligas Camponesas, João Pedro Teixeira, interpretado pelos camponeses do Engenho Cananéia, no interior de Pernambuco, no qual a viúva de João

Luz, Câmera... Educação!

77

- Pedro, Elizabeth Teixeira, interpretaria o seu próprio papel. O filme se chamaria "Cabra Marcado para Morrer" e chegou a ter duas semanas de filmagens, antes do golpe. Retomando o trabalho em 1981, o diretor conseguiu localizar Elizabeth Teixeira. Mostrou-lhe material filmado em 1964 e filmou o depoimento dela sobre a dispersão de sua família após a interrupção do filme. E o que era para ser uma ficção acabou se tornando um dos mais premiados documentários brasileiros.
- Eduardo Coutinho é famoso pela profunda pesquisa que faz sobre a realidade que pretende filmar. Por isso, *O Fim e o Princípio* foge de seus padrões, por ter sido produzido sem nenhum levantamento anterior sobre o que seria gravado.

Algumas possibilidades de trabalho com o filme *O Fim e o Princípio*

- **Áreas curriculares:** Linguagens e Códigos / Ciências Humanas
- **Sugestão de disciplinas:** Língua Portuguesa / História / Geografia / Filosofia
- **Tema:** Ética e Cidadania (registro de uma comunidade)

Atividades

1º momento

Apresentar para os alunos os trechos do depoimento de Eduardo Coutinho, diretor do filme, sobre a experiência de ter gravado esse filme.

Eu gosto muito da Paraíba, e não só porque foi onde filmei Cabra Marcado para Morrer (1964-1984). Na Paraíba, historicamente, houve uma quantidade enorme de poetas populares. Mas poderia ser noutra Estado do Nordeste. Existe no sertão um talento oratório e uma qualidade do imaginário que não se encontram em outros lugares. A riqueza é

tamanho que os assuntos em si viram secundários. Para fazer um filme de fala, eu supunha, o melhor seria no sertão.

Fonte: http://www.nordesteweb.com/not10_1205/ne_not_20051119a.htm

A partir desse comentário, discuta com os alunos o significado de "um talento oratório e uma qualidade do imaginário".

Em outro trecho do depoimento, Coutinho declarou: "Sem a Rosa, não teríamos filme, ou ao menos, esse filme". Discuta com os alunos:

- Quais são o papel e a importância de Rosa no filme?
- Como era o jeito de Rosa quando se aproximava das pessoas que seriam entrevistadas?
- Por que é importante rememorar e registrar os fatos?
- O que define um documentário?
- Que outros documentários os alunos conhecem?

2º momento

Com base nas frases ditas pelos personagens do filme, os alunos poderiam, em grupos, discutir e registrar o sentido de cada frase.

- *Minha vida era nas carreiras, trabalhando.*
- *Quem reza não se vende, vende?*
- *Eu digo, a nossa vida é um parafuso...*
- *Tudo no mundo a gente tem que pensar um pouco.*
- *Hoje eu estou sem pontuação para nada.*
- *Eu não sei o que é raiva.*
- *Ele dizia que onde estava o bem, estava o mal, os dois andam juntos.*
- *O ter é uma preocupação grande.*
- *E quem é o mundo? Não somos nós?*
- *Eu sou que nem o vento, uma folha seca, o vento me leva.*



Frases dos personagens do filme *O Fim e o Princípio*

Estabeleça um debate com os alunos, a fim de que eles possam definir quais dessas frases têm valor mais filosófico e/ou poético.

3º momento

Peça aos alunos para:

- lerem individualmente cada uma das frases do segundo momento e anotarem que lembrança elas trazem. Por exemplo: de personagens da literatura, de algum parente ou amigo, de experiências de vida, de algum lugar ou época, etc.;
- definirem apenas uma das frases e, inspirado nela, produzirem um texto que apresenta essa lembrança.

Nota

Oriente os alunos que determinados elementos do texto precisam ser referenciados. Por exemplo, de quem está se falando, de qual experiência ou lembrança, de que contexto, local ou momento de vida, qual frase foi escolhida, qual é a relação de proximidade. Organizar esses elementos com especial atenção na coerência textual.

4º momento

Promova um debate com a turma sobre as seguintes questões:

- Qual é o tipo de paisagem que impera no filme?
- Como a seca de 1915 foi retratada no filme?
- Como se constitui uma comunidade? Qual é o seu papel, a sua função?

5º momento

No *making of* do filme, assista nos extras ao capítulo "Volta". Nele, o diretor Eduardo Coutinho retorna ao local das filmagens para apresentar o filme para toda a comunidade.

Pergunte aos alunos: O que é possível reconhecer nessa volta?

6º momento

A título de registro, é importante que os alunos possam descobrir algum aspecto relevante dos antigos moradores do local onde a escola se situa. É igualmente importante divulgá-lo para a própria comunidade escolar, por meio de:

- um pequeno documentário (com filmadora, máquina fotográfica, celular ou gravação em áudio);
- uma exposição de fotos;
- depoimento, na escola, de algum representante da cidade ou do bairro.

Nota

Para esse depoimento, é importante que o professor e os alunos elaborem previamente um roteiro de perguntas baseado nas curiosidades e nos interesses dos alunos, bem como em algo que possa agregar conhecimento a respeito da comunidade, de alguma experiência de vida e/ou do mundo do trabalho.

7º momento

Eduardo Coutinho, diretor do filme, tem relevância no cenário do cinema nacional. Por esse motivo, é importante que os alunos pesquisem sobre ele, bem como sobre suas obras, em especial o filme *Cabra Marcado para Morrer* (1964-1984).

