

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL MESTRADO**

**MARCELO FELIPE VIER**

**O OLHAR E O CINEMA:**  
**filosofia com crianças na escola e exercícios de subjetivação**

**São Leopoldo**

**2023**

MARCELO FELIPE VIER

**O OLHAR E O CINEMA:  
filosofia com crianças na escola e exercícios de subjetivação**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler

São Leopoldo

2023

V665o Vier, Marcelo Felipe.  
O olhar e o cinema : filosofia com crianças na escola e exercícios de subjetivação / por Marcelo Felipe Vier. – 2023.  
289 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2023.  
“Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler”.

1. Olhar. 2. Escola. 3. Cinema. 4. Filosofia com crianças. 5. Cuidado de si. 6. Educação. 7. Imagem. 8. Sociedade.  
I. Título.

CDU: 373.3:101

MARCELO FELIPE VIER

**O OLHAR E O CINEMA:  
filosofia com crianças na escola e exercícios de subjetivação**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Aprovado em 22 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco – UPF

---

Prof. Dr. Luiz Rohden – UNISINOS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Betina Schuler – UNISINOS (orientadora)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Sabrina e Sofia. Meus olhares.

## AGRADECIMENTOS

Não sei quantos galos devo a Asclépio. Mas sei que devo muito cuidado a todos e todas que contribuíram para esta pesquisa.

Aos professores que aceitaram participar da banca, Prof. Dr. Dalbosco e Prof. Dr. Rohden, pela leitura atenta e generosa de meu trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita (Carcarás). Essa pesquisa foi possível pelo apoio, incentivo e estudo compartilhado. Participar desse grupo é compreender o que significa “entre”.

À direção, funcionários e professores da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, pela ajuda e compreensão. Minha vida como professor de Filosofia teve início aí. Se hoje busco continuar a me aprimorar, muito devo a essa escola que ainda é meu canto.

Aos meus alunos e alunas. A vocês devo a oportunidade e alegria de ser professor.

Aos professores Fábio Ferraz e Rita Cunha. Quantos aprendizados e trocas tive a oportunidade de fazer com vocês. As oficinas filosóficas foram possíveis com a experiência e companheirismo de vocês.

À minha orientadora Betina. Tua sabedoria, generosidade, conhecimento, cuidado, dentre outras tantas qualidades, trouxeram-me à memória novamente a importância de um mestre. Não consigo dimensionar como seria possível esse trabalho sem tua ajuda. Sabes te colocar muito bem ao lado na orientação.

À minha família. Minha filha Sofia, que viveu comigo tantos desafios e mudanças nesses dois anos. À minha esposa Sabrina. A ti devo o incentivo e empurrão para voltar a estudar. Contigo vivo todos os dias o compartilhar pelo gosto de saber mais e o gosto de viver. Sem vocês duas não sei como venceria os desafios para chegar até aqui. Amo vocês!

“O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis.

O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência.

O mundo é salvo por um olhar.”

Eliane Brum (2006). *A vida que ninguém vê*.

## RESUMO

A Filosofia assim como o exercício filosófico na escola constantemente são vinculados a uma tradição que remonta à busca por conceitos que estabeleçam conhecimentos e verdades. Essa concepção está ligada sobretudo à modernidade, período em que o pensar e os saberes produzidos a partir do pensamento tendiam à racionalização e universalização. Nesse contexto, o filosofar passou a ser identificado como exercício racional, desvinculado, de certa forma, de outras possibilidades de construção da subjetivação, como o olhar e a imagem. Além disso, apesar do último século estar fortemente vinculado às imagens, como as produzidas pelo cinema, a filosofia e a própria escola ainda tenderam a pensá-las e vivenciá-las como entretenimento. Para problematizar tais questões, foi realizada uma arqueogenealogia do olhar, bem como toda uma interrogação sobre a escola contemporânea e a relação com a imagem e a construção do olhar. A partir disso, buscou-se experimentar uma possibilidade do exercício de filosofia com crianças na composição com o cinema. Diante disso, esta pesquisa objetiva pensar a implicação da formação do olhar em uma sala de aula de Filosofia, em se tratando da constituição dos modos de subjetivação. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: problematizar os sentidos do cuidado de si na construção da subjetivação, pensar a emergência da imagem como potência na educação contemporânea e reconhecer as contribuições dos programas e projetos de filosofia com crianças na educação para o cuidado de si. A metodologia proposta foi inspirada na genealogia da subjetivação a partir dos escritos de Nietzsche e Foucault, por meio da experimentação de oficinas que propuseram a conversação entre filosofia e cinema com alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada da região metropolitana de Porto Alegre. A partir da experimentação realizada, a pesquisa aponta para a importância da formação do olhar na constituição do pensamento e da própria subjetivação na perspectiva do cuidado de si. Além disso, a imagem na contemporaneidade pode ser pensada como importante possibilidade para a educação na compreensão e problematização nas práticas em que emergem a constituição da subjetivação. Também apontam para a significativa contribuição do filosofar com crianças na escola como provocação para o cuidado de si dentro desse contexto. Conclui-se que o exercício do olhar na filosofia com crianças na escola em conversação com outras possibilidades de leitura e escrita, como o cinema, contribuem significativamente para a abertura do exercício do pensamento crítico e da oportunidade de cada um se pensar de outros modos.

**Palavras-chave:** olhar; escola; cinema; filosofia com crianças; cuidado de si.

## ABSTRACT

Philosophy as well as the philosophical exercise at school are constantly linked to a tradition that traces back the search for concepts that establish knowledges and truths. This conception is mainly linked to modernity, a time when thinking and knowledge produced from this thinking tend to rationalization and universalization. In this context, philosophize started being identified as a rational exercise, disconnected, somewhat from other possibilities of the construction of subjectivation, like look and image. Besides, despite the last century being strongly linked to images, as the ones produced by cinema, philosophy and school yet tended to think and experience them as entertainment. An arche-genealogy of the look was carried out in order to problematize such issues, as well as an entire question upon the contemporary school and the relation with image and the construction of look. From that, we aimed at experience the possibility of exercising philosophy with children in the composition with cinema. Therefore, this research aims at thinking the implication of the look formation in a Philosophy classroom, when it comes to the formation of the subjectivation manners. This main goal unfolds in the following specific ones: to problematize the meanings of selfcare in the construction of subjectivation, to think about the emergency of image as a strength in the contemporary education and recognize the contributions of philosophy programs and projects with children in the education for their selfcare. The methodology proposed was inspired by the genealogy of subjectivation from the writing records of Nietzsche and Foucault, by means of workshops experimentations which proposed the conversation between philosophy and cinema with students from the 9<sup>th</sup> year of the Elementary School of a private school in the metropolitan region of Porto Alegre. From the experimentation carried out, the research points out the importance of the look formation in the constitution of thinking and subjectivation in the perspective of selfcare. Besides that, the image in the contemporaneity can be thought as an important possibility fo education in the comprehension and problematization in the practices in which emerge the constitution of subjectivation. They also point at the significant contribution of philosophize with children at school as a trigger to the their selfcare within this context. We conclude that the exercise of the look in the philosophy with children at school in conversation with other possibilities of reading and writing, such as cinema, highly contribute to the opening of the critical thinking exercise and to the opportunity of each one thinking about himself in different ways.

**Keywords:** look; school; cinema; philosophy with children; selfcare.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1- Idiom.....   | 26  |
| Figura 2 - Idiom 2.....  | 27  |
| Figura 3 - Mão com esfera refletora .....                                    | 30  |
| Figura 4 - Quem vê pensa.....  | 44  |
| Figura 5 - A grande máquina escolar.....                                     | 54  |
| Figura 6 - A grande máquina escolar 2.....                                   | 69  |
| Figura 7 - A pele: entre eu e o mundo .....                                  | 79  |
| Figura 8 - Cena 1 - Cinema Paradiso.....                                     | 95  |
| Figura 9 - Cena 2 - Cinema Paradiso.....                                     | 98  |
| Figura 10 - Sociedade do espetáculo .....                                    | 105 |
| Figura 11 - Nosedive, Black Mirror .....                                     | 106 |
| Figura 12 - Cena 1 - Blow-Up.....  | 110 |
| Figura 13 - Cena 2 - Blow-Up.....  | 111 |
| Figura 14 - Cena 3 - Blow-Up.....  | 112 |
| Figura 15 – Cena 1 - O Show de Truman.....                                   | 121 |
| Figura 16 - Cena 1- Blade Runner.....  | 128 |
| Figura 17 - Autorretrato.....  | 132 |
| Figura 18 - Banksy .....   | 134 |
| Figura 19 - Nick Ut.....   | 136 |
| Figura 20 - Adolescente tira selfie com Warren Buffett e Paul McCartney..... | 140 |
| Figura 21 - Selfie no Oscar.....   | 143 |
| Figura 22 - YoloCaust .....  | 144 |
| Figura 23 - YoloCaust 2 .....  | 145 |
| Figura 24 - Cena 1 - Are you lost in the world like me? .....                | 147 |
| Figura 25 - Cena 2 - Are you lost in the world like me? .....                | 149 |
| Figura 26 - Cena 3 - Are you lost in the world like me? .....                | 149 |
| Figura 27 - Padlet .....   | 152 |
| Figura 28 - Invading new markets.....  | 158 |
| Figura 29 - Cena 1 - Clube da Luta .....                                     | 160 |
| Figura 30 - Cena 2 - Clube da Luta .....                                     | 160 |
| Figura 31 - Tempos modernos.....   | 163 |
| Figura 32 - YoloCaust 3 .....  | 170 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 33 - Cena 4 - Are you lost in the word like me? ..... | 172 |
| Figura 34 - Cena 2 - O Show de Truman .....                  | 174 |
| Figura 35 - Cena 1 - Caminhando com Tim Tim .....            | 181 |
| Figura 36 - Cena 2 - Caminhando com Tim Tim .....            | 182 |
| Figura 37 - A pele: entre eu e o mundo .....                 | 189 |
| Figura 38 - Cena 1 - Halloween.....                          | 200 |
| Figura 39 - Cena 2 - Halloween.....                          | 201 |
| Figura 40 - Cena 3 - Halloween.....                          | 201 |
| Figura 41 - Cena 4 - Halloween.....                          | 202 |
| Figura 42 - Cena 5 - Halloween.....                          | 202 |
| Figura 43 – O vídeo .....                                    | 205 |
| Figura 44 - Cena 1 - Cyberbullying.....                      | 206 |
| Figura 45 - Cena 2 - Cyberbullying.....                      | 206 |
| Figura 46 - O famoso de cartola .....                        | 208 |
| Figura 47 - O reprimido.....                                 | 209 |
| Figura 48 - Jorge e o problema resolvido .....               | 210 |
| Figura 49 - Cena 1 - A suspensão.....                        | 211 |
| Figura 50 - Cena 2 - A suspensão.....                        | 212 |
| Figura 51 - Cena 1 - Detention .....                         | 213 |
| Figura 52 - Cena 2 - Detention .....                         | 213 |
| Figura 53 - Cena 3 - Detention .....                         | 214 |
| Figura 54 - Cena 1 - Tic-Tac .....                           | 217 |
| Figura 55 - Cena 2 - Tic-Tac .....                           | 218 |
| Figura 56 – Cena 3 - Tic-Tac.....                            | 218 |
| Figura 57 - Cena 4 - Tic-Tac .....                           | 218 |
| Figura 58 - Cena 5 - Tic-Tac .....                           | 219 |
| Figura 59 - Cena 6 - TicTac.....                             | 219 |
| Figura 60 - Cena 7 - Tic-Tac .....                           | 220 |
| Figura 61 - Cena 8 - Tic-Tac .....                           | 221 |
| Figura 62 - Cena 1 - Vida florida .....                      | 223 |
| Figura 63 - Cena 2 - Vida florida .....                      | 223 |
| Figura 64 - Cena 3 - Vida florida .....                      | 224 |
| Figura 65 - Cena 4 - Vida florida .....                      | 226 |
| Figura 66 - Rizoma.....                                      | 229 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 67 - Cena 2 - Blade Runner.....     | 234 |
| Figura 68 – Terra - Sebastião Salgado..... | 236 |
| Figura 69 - Cena 4 – Blow Up.....          | 237 |
| Figura 70 - A história de um olhar .....   | 238 |
| Figura 71 - Entre os muros da escola ..... | 241 |
| Figura 72 - A invenção de Hugo Cabret..... | 242 |
| Figura 73 - Meu amigo Nietzsche .....      | 244 |
| Figura 74 - Cena 3 – Cinema Paradiso ..... | 245 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Planejamento das Oficinas .....                                       | 123 |
| Quadro 2 - Caminhando com Tim Tim .....  | 184 |
| Quadro 3 - Caminhando com Tim Tim 2 .....  | 186 |
| Quadro 4 - Caminhando com Tim Tim 3 .....  | 190 |
| Quadro 5 - Caminhando com Tim Tim 4 .....  | 193 |
| Quadro 6 - Curtas metragens .....  | 199 |
| Quadro 7 - Pesquisa bibliográfica no portal da CAPES e na biblioteca SciELO..... | 263 |
| Quadro 8 - Teses e dissertações CAPES .....                                      | 265 |
| Quadro 9 - Periódicos CAPES .....  | 273 |
| Quadro 10 - Periódicos SciELO .....  | 276 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| ANPEd    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação      |
| BBB      | Big Brother Brasil   |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                                   |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior      |
| CEP      | Comitê de Ética em Pesquisa                                      |
| ECA      | Estatuto da Criança e do Adolescente                             |
| IAPC     | Institute for the Advancement of Philosophy for Children         |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases  |
| LGPD     | Lei de Proteção de Dados Pessoais                                |
| NEFI     | Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância                        |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico        |
| OMS      | Organização Mundial da Saúde                                     |
| PCNEF    | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental      |
| SciELO   | Scientific Electronic Library Online                             |
| TALE     | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                        |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                       |
| UERJ     | Universidade Estadual do Rio de Janeiro                          |
| UNESCO   | United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                            |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 OLHARES INICIAIS .....</b>   | <b>16</b>  |
| <b>2 UMA ARQUEGENEALOGIA DO OLHAR.....</b>  | <b>30</b>  |
| <b>2.1 O olhar: entre a reflexão e a conversão .....</b>                                  | <b>33</b>  |
| 2.1.1 Primeiro olhar .....  | 33         |
| 2.1.2 Segundo olhar .....   | 38         |
| 2.1.3 Entre o primeiro e o segundo olhar .....  | 40         |
| 2.1.4 Terceiro olhar .....  | 44         |
| 2.1.5 A conversão do olhar .....  | 48         |
| <b>2.2. Educação no contemporâneo e a imagem .....</b>                                    | <b>54</b>  |
| 2.2.1 Educação como máquina: do moderno ao contemporâneo .....                            | 55         |
| 2.2.2 Imagens.....  | 69         |
| <b>2.3 Educação filosófica, filosofia com crianças e cinema .....</b>                     | <b>79</b>  |
| 2.3.1 Filosofia para ou com crianças? .....   | 82         |
| 2.3.2 Cinema e educação filosófica com crianças .....                                     | 95         |
| <b>3 CAMINHO ENTRE OLHARES.....</b>   | <b>110</b> |
| <b>3.1 A genealogia da subjetivação.....</b>  | <b>113</b> |
| <b>3.2 Oficinas de cinema: experimentações de conversão do olhar e cuidado de si.....</b> | <b>121</b> |
| <b>4 ENSAIOS SOBRE O OLHAR .....</b>  | <b>128</b> |
| <b>4.1 Dimensões de análise .....</b>   | <b>132</b> |
| 4.1.1 A produção e o registro do eu espetacularizado .....                                | 134        |
| 4.1.2 O eu como capital para o consumo.....   | 158        |
| 4.1.3 Caminhar como olhar e escuta de si mesmo e do outro .....                           | 180        |
| 4.1.4 Vida florida.....   | 197        |
| 4.1.5 Uma sinopse dos olhares .....   | 229        |
| <b>5 OLHARES SOBRE UM FINAL ENTREABERTO .....</b>   | <b>236</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>247</b> |
| <b>APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE</b><br>.....             | <b>260</b> |
| <b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE</b><br>.....            | <b>261</b> |
| <b>APÊNDICE C - UM OLHAR SOBRE OLHARES JÁ PRODUZIDOS .....</b>                            | <b>263</b> |
| <b>APÊNDICE D - CRONOGRAMA.....</b>   | <b>280</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE E – TRABALHO SOBRE IMAGENS.....</b>                                       | <b>282</b> |
| <b>APÊNDICE F – ATIVIDADE SOBRE O FILME O SHOW DE TRUMAN .....</b>                    | <b>283</b> |
| <b>APÊNDICE G – ATIVIDADE SOBRE O CURTA METRAGEM CAMINHANDO COM<br/>TIM TIM .....</b> | <b>284</b> |
| <b>ANEXO A - A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO NA CONTEMPORANEIDADE ....</b>                  | <b>285</b> |
| <b>ANEXO B - COMO O BBB SE RELACIONA COM A SOCIEDADE DO<br/>ESPETÁCULO? .....</b>     | <b>287</b> |

## 1 OLHARES INICIAIS

Não basta abrir a janela

Não basta abrir a janela  
 Para ver os campos e o rio.  
 Não é bastante não ser cego  
 Para ver as árvores e as flores.  
 É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
 Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.  
 Há só cada um de nós, como uma cave.  
 Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
 E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
 Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

Alberto Caeiro (SARMENTO, 2012)

As inquietações que movem minha pesquisa e escrita têm emergência em dois encontros que transformaram meu olhar. O encontro com a Filosofia e o encontro com o ser professor. Não necessariamente nessa ordem, pois antes mesmo do encontro com a área que viria a ser meu foco de estudo e trabalho, vivi a experiência e o aprendizado de ser professor de música, o que causou em mim profundas transformações no modo de enxergar eu mesmo e os outros. Foi um primeiro contato com a imensa responsabilidade de ser professor e com as muitas janelas que se abriam a minha frente, tanto no sentido dos encontros com o outro dos alunos, quanto no sentido das oportunidades do ensinar/aprender (ou seria do aprender/ensinar?).

Do encontro com o ser professor, ainda muito jovem, nasceu a paixão pela experiência da troca com o outro, do ver crescer que a sala de aula possibilita, do devir incessante e instigante que a educação proporciona: por essas razões, o segundo encontro, não apenas com a Filosofia, mas com a vontade de ser professor de Filosofia. Desde os primeiros contatos com a faculdade, iniciada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1990, até a conclusão em 1997, logo percebi que estudar essa área me aproximava ainda mais dessa vontade, pois nela enxerguei imediatamente a possibilidade de que o conhecimento não se feche em si mesmo, mas que seja atravessamento, dobra, transgressão na construção das subjetividades que convivem em sala de aula.

Essa possibilidade, no entanto, chocou-se durante meus estudos e, posteriormente, no exercício da minha profissão, com a percepção de que a Filosofia também poderia ser entendida e aplicada de forma dogmática e fechada em conceitos, teorias e autores/as que não saíam do eixo da reflexão abstrata. Um movimento sobre si mesmo que não se traduzia em

transformação, em potência, em criação e em invenção. Uma Filosofia que corria sempre o risco de ser apática, no sentido de não ressignificar nossas práticas.

Como professor, vivi esse choque muito cedo, pois, poucos meses após encerrar a graduação em Filosofia, já estava na sala de aula de uma escola privada trabalhando com o Ensino Médio e, poucos anos depois, com o Ensino Fundamental. Percebi, nos materiais didáticos e planos de trabalho que recebera, uma tendência para a valorização da tradição filosófica de forma distante dos jovens, acentuando-se um caráter abstrato do conhecimento filosófico, mesmo em áreas como a ética e a política. Deve-se considerar, evidentemente, que a Filosofia ainda passava por um período de revalorização e revitalização, pois, durante muito tempo, particularmente durante a ditadura civil militar brasileira, foi considerada subversiva e excluída dos currículos. Desde o final desse período, inúmeras reformas educacionais colocaram e retiraram a Filosofia do currículo, o que tem contribuído para uma dificuldade conceitual e metodológica dessa área nas escolas<sup>1</sup>.

A transformação dessa perspectiva, para mim, deu-se no encontro com os programas de filosofia para/com crianças em 1999. Inicialmente tomei contato por meio de leituras e cursos da proposta elaborada nos anos 1960 pelo filósofo americano Matthew Lipman e diversos colaboradores, intitulada *Filosofia para crianças – Educação para o pensar*<sup>2</sup>, em que se propunha a sala de aula de Filosofia como uma comunidade de investigação em que a criança e suas descobertas teriam um lugar central. O programa era desenvolvido a partir de novelas filosóficas como *Issao e Guga*, *Pimpa* e *A descoberta de Ari dos Telles*, em que filósofos e teorias clássicas da Filosofia eram trazidas para o olhar da criança, sempre com o intuito de que ela pudesse relacioná-las com sua própria realidade e com suas inquietações.

Apesar do impacto positivo e inovador da proposta sobre minhas próprias práticas na sala de aula, incomodava-me o fato de que a proposta fosse “para” crianças, e não, “com” crianças, pois comecei a perceber que era um programa pronto que, independentemente da faixa etária, estabelecia uma sequência da aula de Filosofia muito semelhante, pouco adequado à possibilidade de que a criança ajudasse a construí-lo. Além disso, a perspectiva de disseminar

---

<sup>1</sup> Destaco as seguintes leis: Lei 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tirou a obrigatoriedade da Filosofia; Lei 5.692/71 da Reforma de 1º e 2º Graus, que a colocou na *parte diversificada*; Lei 7.044/82, que a colocou como *disciplina optativa*; o Artigo 36§1º, inciso III da LDB de 1996, que a colocou como *conhecimento para o exercício da cidadania*; os artigos 35 e 36 dos PCNEF de 1998, que a colocou no Ensino Fundamental como *tema transversal* da ética e cidadania; a Lei 11.684/2008, que a incluiu na LDB como disciplina obrigatória no Ensino Médio, e a Lei 13.415/2017 da BNCC, que retira sua obrigatoriedade, deixando a possibilidade de que faça parte dos *arranjos curriculares* nos itinerários formativos (grifos meus).

<sup>2</sup> Sempre que me referir ao material criado por Lipman, utilizarei o nome *Filosofia para crianças* iniciando por letra maiúscula, por se tratar de um programa patentado. Utilizarei minúscula, filosofia com crianças, quando não for relacionado o programa patentado.

o programa para outras escolas esbarrava nos altos custos de cada material e dos cursos preparatórios para os professores que o aplicassem. Mesmo com essas restrições, os trabalhos de Lipman trouxeram muitas contribuições para a constituição do meu trabalho como professor.

Nesse período, o programa *Filosofia para crianças – Educação para o pensar* foi amplamente discutido no Brasil e surgiram propostas que pensavam a filosofia com crianças, destacando-se o professor Walter Omar Kohan e um grande grupo de professores, pesquisadores e colaboradores que auxiliaram na produção de livros, materiais didáticos e cursos para pensar a temática. Aqui, no Rio Grande do Sul, o professor Sérgio Sardi foi um dos primeiros a desenvolver essa proposta e com quem realizei meus primeiros encontros de estudos e discussões sobre o fazer filosofia com crianças. A grande diferença em relação ao programa anterior, na minha concepção, é que se passou a entender o espaço e o tempo filosófico com as crianças não mais como um espaço fechado, programático, em que se segue um modelo previamente estabelecido, mas um espaço aberto, em construção com a própria criança e com suas necessidades e que pode ser pensado por cada professor diante da realidade que encontra em sala de aula.

Percebi, no diálogo com essa forma de enxergar a filosofia, que as janelas do poema de Caetano de Campos se multiplicavam e precisavam se abrir para sair da ideia pronta e acabada de “um” olhar no abrir a janela, que se desvelaria pronta e independentemente dos outros olhares. É preciso abrir a janela para não ter filosofia nenhuma também, talvez porque não exista nenhuma que dê conta do meu olhar. Para Perrone-Moisés (1988, p. 327),

Cada pessoa é um olhar lançado ao mundo e um objeto visível ao olhar do mundo. Cada corpo dispõe de um jeito de olhar que lhe é próprio e essa particularidade condiciona também sua visibilidade como corpo diferente dos outros.

Dessa forma, a filosofia, percebida como olhar de cada pessoa, pode lançar diferentes modos de vida, assim como o poeta português Fernando Pessoa foi capaz de ter um outro olhar quando é Caetano, Campos ou Reis. Pessoa “[...] gerou-se a si próprio na multiplicidade de toda a sua família heteronímica” (SARMENTO, 2012, p. 14), um “[...] ser tudo, de todas as maneiras, pois a verdade não pode estar em faltar ainda alguma coisa” (PESSOA, 2006, p. 194). Qual pessoa define Pessoa?

Na perspectiva de um trabalho de filosofia com crianças, problematizar esses aspectos provoca a perceber que não se busca direcionar a pessoa para um sentido já dado, já instituído. Que não se busca um olhar para, mas um olhar com. Que se busca uma atenção para a

problematização que a própria criança faz de seu mundo e de como isso atravessa sua constituição como sujeito.

A própria Filosofia demonstra, dessa perspectiva, uma multiplicidade, o que ficou para mim ainda mais evidenciado quando realizei a especialização “A Filosofia e seu ensino”, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 2004/2005. Um dos objetivos fundamentais de seu programa era dialogar com o teatro, o cinema, a literatura, a música. Além disso, um dos módulos era totalmente dedicado à filosofia com crianças. Foi o momento em que nasceu a vontade de problematizar a Filosofia e seu ensino com uma das áreas destacadas na especialização: o cinema. Pensá-la como abertura para a riqueza e diversidade da imagem que a sétima arte produz. Trazer para a sala de aula uma forma outra de “com”, em que o filme não se configura como complemento da discussão filosófica, mas está no próprio centro e origem da discussão.

A tradição filosófica desenvolveu-se fortemente, sobretudo na Modernidade, vinculada a uma compreensão de que o pensar se constitui na busca da representação do mundo por meio de conceitos. Desde o *cogito* cartesiano, afirmação do sujeito do conhecimento como realidade autônoma, podemos perceber, com raras exceções, que a filosofia foi entendida, e ainda o é fortemente, como uma prática que leva à compreensão do mundo e a uma sistematização racional que oferece, inclusive, os modelos ideais de pensamento e ação.

O que sempre me inquietou nessa perspectiva de compreensão da Filosofia é o fato de ter se tornado *apática*, o que significa “[...] ter problematizado a racionalidade puramente lógica (*logos*) [...]” (CABRERA, 2006, p. 16, grifo do autor) como um fator distante ou independente do afetivo (*pathós*). Filósofos *apáticos* não deixaram de problematizar o impacto da sensibilidade e da emoção na razão filosófica, segundo Cabrera (*Ibid.*), no entanto os tomaram como objeto de estudo, racionalizando as paixões, os sentimentos e a vontade humana. Por outro lado, os filósofos *páticos*, como Nietzsche, Deleuze e Foucault, “[...] não se limitaram a tematizar o componente afetivo, mas o incluíram na racionalidade como um elemento essencial ao mundo” (*Ibid.*, p. 16). Propuseram, então, uma filosofia que criticasse a hipertrofia da razão, valorizando a multiplicidade e a diversidade em suas práticas de existência.

Na percepção da filosofia como *apática*, inquieta-me a situação do ensino da filosofia, sobretudo com crianças e jovens, quando entendida como desenvolvimento racional voltado à formação de um sujeito reflexivo, mas que pouco relaciona a reflexão com a ação. Penso todo esse movimento na direção do encontro filosofia/criança na escola como o espaço do devir-criança, da “[...] infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN,

2004, p. 63) e, nesse sentido, do *pático*, do afetivo. No entanto, inquieta-me pensarmos o espaço da filosofia na escola ainda como muito conceitual, sem estar encarnado na vida, pouco voltado a outras possibilidades de construção de sentidos, como o olhar. Para Foucault (1987), olhar e imagem têm um papel próprio, não redutível às palavras, à linguagem. Por isso,

[...] para o filósofo, imagem e palavra não se fundem, não se reduzem, ou seja, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo (VEIGA-NETO, 2002, p. 33).

Nesse sentido, por meio do olhar, podemos perceber que ser afetado por um problema filosófico que produza sentidos de existência, segundo Cabrera (2006), exige que percebamos que não existem problemas em si, mas que “[...] são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 30). E que espaço melhor para essas problematizações e construções de sentidos que a sala de aula?

Justamente por perceber o ambiente da escola como um lugar propício ao desenvolvimento dessas formas de existência ligadas ao olhar e à filosofia como uma das atividades que podem provocar esse exercício, é que acredito na sala de aula e na relação aluno-professor como promotoras do cuidado de si na construção de subjetivações que manifestam “[...] uma reflexividade que se poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar”. (GROS, 2006, p. 128). O cuidar de si, para Foucault (2010a), exige se conhecer, mas não no sentido metodológico e cientificista desenvolvido pela modernidade filosófica desde o cogito cartesiano, que amarrou o sujeito numa racionalidade tecnicista e progressista. O cuidado de si precisa ser pensado a partir de práticas de si que possibilitem a subjetivação, práticas de liberdade e uma relação ativa nos jogos de poder e verdade, a “[...] história do olhar a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito” (GROS, 2006, p. 128).

Educar o olhar no espaço da sala de aula não se trataria “[...] de *educare*, mas de *educere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora”. (FOUCAULT, 2010a, p. 121, grifos do autor). Educar o olhar solicitaria um estado de atenção consigo mesmo, um ver-se a si mesmo, ainda que, paradoxalmente, possamos perceber que esse olhar não está dissociado de um regime de visibilidade “[...] composto por um conjunto específico de máquinas óticas que abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa”. (LAROSSA, 1994, p. 59). Olhar que é histórico, contingente, e que se coloca como exercício de si mesmo a partir dos regimes de visibilidade e dos jogos de poder e verdade.

O sujeito que olha não é necessariamente o mesmo da palavra, nem tampouco um sujeito melhor ou pior, apenas sujeitos constituídos em relações diferentes. Se nos preocupamos em entender o sujeito da palavra por que não tentar entender o sujeito do olhar? O que o olhar do jovem revela e o que o olhar do mestre é capaz de provocar na busca do cuidado de si? Essas são questões que me instigam e desafiam como professor de filosofia.

Por essas razões, o objetivo deste estudo é pensar a implicação da formação do olhar em uma sala de aula de Filosofia, em se tratando da constituição dos modos de subjetivação. Esse objetivo se desdobra em três objetivos específicos: (i) problematizar os sentidos do cuidado de si na construção da subjetivação; (ii) pensar a emergência da imagem como potência na educação contemporânea; (iii) reconhecer as contribuições dos programas e projetos de filosofia com crianças na educação para o cuidado de si. Para tanto, proponho como problema de pesquisa a seguinte pergunta: *Qual a implicação da formação do olhar em práticas de filosofia com crianças nos anos Finais do Ensino Fundamental em se tratando da constituição dos modos de subjetivação?*

Para realizar a pesquisa, busquei fundamentação teórica sobretudo nas obras e nos cursos proferidos no Collège de France por Michel Foucault. Tal escolha está fortemente vinculada ao grupo “Carcarás – Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita”, do qual faço parte desde 2020. Foucault e os Carcarás são os últimos encontros até o momento que incentivaram e provocaram o desenvolvimento deste trabalho. Nos estudos que realizamos, pude tomar contato com um Foucault que não conhecia ainda e que pode ser pensado em três domínios: o ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo (VEIGA-NETO, 2017), três momentos de sua produção intelectual que problematizam seu grande projeto de estudo, o sujeito, que também pode ser expresso na seguinte pergunta: Como nos tornamos o que somos? Pergunta que Foucault (2010a) faz na esteira do pensamento de Nietzsche.

Da vasta obra e cursos desenvolvidos por Foucault (2010a, 2010b, 2011, 2018), destaco, para esta dissertação, os temas do cuidado de si, do olhar, e a metodologia que pretendo utilizar, em que busco desenvolver uma arqueogenealogia do conceito do olhar em parte do referencial teórico, em oficinas de filosofia com crianças, que problematizarão a relação dos sujeitos na contemporaneidade com as imagens e o cinema, e na análise dessa experimentação com inspiração na genealogia da subjetivação a partir das precauções metodológicas tomadas de empréstimo de Foucault (2018), tais como as dissoluções da identidade, da verdade e da realidade na problematização dos modos de subjetivação. Em relação ao cuidado de si, estudo que faz parte do domínio do ser-consigo da ética foucaultiana, presente nas últimas obras (*História da Sexualidade II: o uso dos prazeres* e *III: O cuidado de si*) e cursos do filósofo no

Collège de France (*Subjetividade e verdade*, em 1980-81, *A Hermenêutica do Sujeito*, em 1981-82, *O Governo de Si e dos Outros*, em 1982-83, *A Coragem da Verdade*, em 1983-84), busco problematizar os três grandes momentos do cuidado de si que Foucault resgata genealogicamente: o socrático-platônico, o helenístico-romano e o cristão-cartesiano. Digo problematizar, pois me interessa pensá-los como possibilidade de discussão para a educação hoje, principalmente os dois primeiros momentos. Evidentemente, não se trata de trazê-los simplesmente para a atualidade, mas contextualizá-los a partir de nosso próprio tempo, dos olhares que hoje nos desacomodam para pensarmos problemas e expectativas, mas também para agir sobre nós mesmos e sobre os demais.

A situação pandêmica<sup>3</sup> vivida a partir de 2020 configurou-se como exemplo importante, na minha concepção, da necessidade de repensar conceitos e práticas, inclusive na educação, que potencializam o abismo que separa o mundo dos sujeitos que têm acesso (à qualidade de vida, à dignidade, ao respeito, às oportunidades, enfim, à própria vida) dos que não têm. Abismo que gera desigualdade, violência, escravidão, subordinação. Como é possível compreender que na realidade técnica/tecnológica/científica que vivemos, da sociedade da informação, da velocidade estressante de nossas formas de comunicação e transporte, das riquezas incalculáveis produzidas pela exploração do planeta, que durante muito tempo, segundo a Organização Mundial da Saúde, muitos países<sup>4</sup> (como Madagascar, Chade, Burkina Faso e República Centro Africana) não haviam recebido uma única dose da vacina para o coronavírus? Enquanto isso, segundo a própria OMS<sup>5</sup>, países como os Estados Unidos haviam comprado mais de 2 bilhões de doses, quantidade suficiente para imunizar três vezes sua população. Um fenômeno que podia ser percebido também quando analisávamos os dados dos países mais desenvolvidos, que concentravam a maior parte dessas doses.

Do mesmo modo, podemos e devemos pensar as situações de desigualdade social, econômica e educacional, quando grande parte das crianças e jovens no Brasil não conseguiram acessar as aulas remotas por falta de computadores e internet. Ou mesmo o descaso das autoridades políticas federais, sobretudo, que não se mobilizaram e não se prepararam para atender às demandas necessárias a uma mínima estrutura educacional que pudesse permitir às

---

<sup>3</sup> Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia do Coronavírus. Até o momento, segundo a Organização Mundial da Saúde, os números apontam para cerca de 7 milhões de mortes em todo o mundo.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.tsf.pt/mundo/ha-14-paises-que-ainda-nao-receberam-qualquer-vacina-contr-a-covid-13618927.html>. Acesso: 3 mai. 2021.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/paises-ja-fizeram-acordo-para-comprar-117-bilhoes-de-doses-de-vacinas/> Acesso em: 3 mai. 2021.

crianças e jovens da escola pública, principalmente, manterem seus estudos e a proximidade com a escola.

Pensar problemas como esses necessita que retomemos questões éticas que parecem esquecidas na atual conjuntura. Que tenhamos um olhar, uma atenção para consigo mesmo e para com os outros. Que exercitemos e possamos nos focar em práticas para o cuidado de si, mas que sempre estarão vinculadas ao cuidado com os outros. É nesse contexto que um conceito criado no séc. IV a.C. pode fazer sentido para a realidade contemporânea. Não se trata de repetir o conceito dogmatically, ou mesmo substituir conceitos desgastados por semelhantes já produzidos de forma anacrônica. Trata-se de inventar, criar possibilidades a partir de olhares já produzidos.

Para esse diálogo, busco não apenas o cuidado de si em Michel Foucault, mas em autores e autoras que contemporaneamente se debruçaram sobre os estudos do filósofo e sobre essa prática, como Alfredo Veiga-Neto, Jan Masschelein, Jorge Larossa, Frédéric Gross, Nikolas Rose, Betina Schuler, Rosa Maria Bueno Fischer, entre outros. Da antiguidade, as obras de Platão e Sêneca, estudadas amplamente por Foucault (2010a, 2010b, 2011) no domínio do ser-consigo, são importantes apoios e fundamentos para minha pesquisa.

Em relação ao olhar, que destaquei como ponto foucaultiano também utilizado, considero apropriado ressaltar que esse conceito não faz parte do que se pode chamar de caixa de ferramentas que incluem os aspectos mais discutidos em sua produção. No entanto, nas leituras e estudos que realizei desde que me integrei ao grupo de pesquisa, percebi que o olhar perpassa muitas obras de Foucault nos três domínios anteriormente destacados, questão que será desdobrada no referencial teórico, principalmente em relação ao terceiro domínio.

Ademais, para analisar os conceitos e práticas do olhar através da história da filosofia, trabalha/dialoga-se com filósofos que incluíram em suas teorias o olhar como foco de estudo, principalmente Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Georges Didi-Huberman, Gilles Lipovetsky e Julio Cabrera. Também autores e autoras como Aduino Novaes, Marilena Chauí, Alfredo Bosi e Leyla Perrone-Moisés, que propuseram estudos sobre a construção do olhar na história da filosofia, contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa.

A filosofia para ou com crianças, já destacada anteriormente, é investigada partindo de obras de pesquisadores e professores que propuseram a inserção da filosofia nos currículos escolares para crianças e jovens, principalmente no Brasil, como Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Walter O. Kohan, Sílvio Gallo, Charles Feitosa, Marcos Antônio Lorieri, Angélica Sátiro e Sérgio Sardi. As obras produzidas por esses autores, tanto no aspecto teórico, quanto nos materiais didáticos propostos para a prática da filosofia para ou com crianças, são

de grande relevância para a pesquisa, pois são construídas, na sua grande maioria, dentro da perspectiva atual da educação filosófica, enfocando dificuldades e conquistas no seu exercício.

No capítulo dedicado à metodologia desta pesquisa, procuro destacar mais como pretendo trabalhar com as fontes, sobretudo em relação a um autor como Foucault, que não pretendia estabelecer conceitos e métodos prontos. Sua abordagem, mais problematizadora do que definidora, potencializa, na minha percepção, a possibilidade de estudo que proponho neste trabalho, em que o olhar e o cinema procuram ser entrelaçados a uma perspectiva ampla e complexa como o cuidado de si na história da Filosofia. Trazer essa perspectiva para o presente, para que possamos problematizar formas outras de constituir a subjetivação, solicita uma postura menos preocupada com o significado dado para as coisas e mais preocupada com as práticas pelas quais estamos nos constituindo.

Em relação à organização desta dissertação, na introdução, intitulada *Olhares iniciais*, foram apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia e os referenciais teóricos do trabalho que norteiam toda sua construção. Além disso, foram colocadas provocações e problematizações que acompanharam meu trilhar e contribuíram para o desejo de continuar a estudar sobre as possibilidades do filosofar na escola. Este início de pesquisa busca compartilhar um pouco das angústias e desejos que me levam a problematizar o ser professor e o ser pesquisador, duas dimensões para mim sempre próximas.

Na sequência, desenvolvo o referencial teórico em *Uma arqueogenealogia do olhar*. Três movimentos são propostos para a fundamentação do trabalho. No primeiro, *O olhar: entre a reflexão e a conversão*, problematizo visões sobre o olhar a partir das perspectivas de Platão, Descartes e Carvalhosa para diferenciar a reflexão da conversão do olhar. Esse último conceito é ressaltado a partir dos estudos foucaultianos como importante exercício para o cuidado de si. O segundo subcapítulo, *Educação no contemporâneo e a imagem*, tem como objetivo pensar os atravessamentos da imagem na educação atual, trazendo também como elementos da maquinaria escolar desde a modernidade foram influenciados pela força das imagens. Na terceira parte, *Educação filosófica, filosofia com crianças e cinema*, inicio diferenciando as propostas de filosofia para e com crianças com o intuito de pensar uma educação filosófica que abra para a possibilidade da experiência do olhar como cuidado de si. Aqui o cinema é apresentado como uma dessas possibilidades. Nesse sentido, proponho uma problematização sobre a relação entre filosofia com crianças e a experiência fílmica na escola.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia da pesquisa. Nessa parte do trabalho, *Caminho entre olhares*, dois momentos são propostos. No primeiro, debruço-me sobre a genealogia da subjetivação, buscando estabelecer as perspectivas que encontro como inspiração

para pensá-la como metodologia na minha pesquisa. No segundo, descrevo a proposta das oficinas que foram desenvolvidas com uma turma de 9º ano, em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre, como empiria, e que foram posteriormente base de minha análise.

No penúltimo capítulo, *Ensaaios sobre o olhar*, apresento as análises em relação às oficinas filosóficas, dividindo-as em três dimensões. A primeira dimensão está ligada à sociedade do espetáculo e suas consequências, como a superexposição do eu, a distração, a velocidade e aceleração, a falta de foco em si mesmo. Na segunda dimensão, problematizo questões relacionadas ao capitalismo, principalmente no viés neoliberal, como o consumo da vida e o viver para consumir, o super desempenho, o cansaço pelo excesso. Já na terceira dimensão, retomo as questões sobre a atenção, o cuidado de si, o foco em si mesmo, o olhar como possibilidade outra de subjetivação de si mesmo. Retomo também o cinema e a Filosofia com crianças como experiências potencializadoras na construção do cuidado de si.

O quinto capítulo dedico às considerações finais, retomando aspectos importantes da minha escrita em relação ao problema de pesquisa que propus. Problematizar limites e potencialidades do que foi experienciado e como isso pôde e pode reverberar na escola, no filosofar com crianças, na conversação entre cinema e filosofia. Pensar nas perspectivas de que se possam abrir brechas, frestas para o olhar, para o cuidado de si, para o filosofar na escola. Pensar perspectivas de pesquisa que se abrem para a continuação da minha pesquisa.

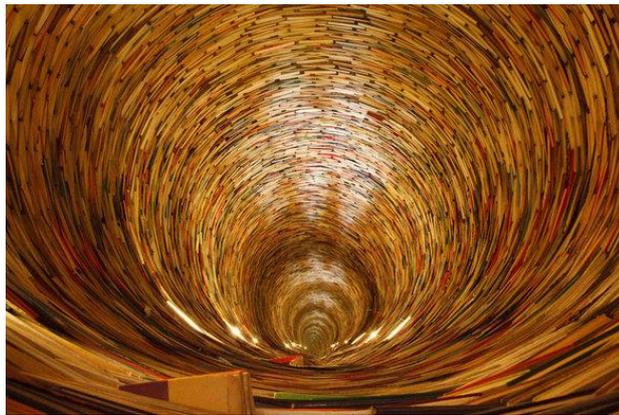
Nos apêndices e anexos, disponibilizo alguns documentos, textos e trabalhos que utilizei no processo de escrita da dissertação e no desenvolvimento das oficinas. Estão aí incluídos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documentos entregues aos pais e alunos/as participantes das oficinas, o texto da revisão da bibliografia, intitulado *Um olhar sobre olhares já produzidos*, desenvolvido no período anterior à qualificação, e três atividades propostas aos/às alunos/as. Além disso, constam dois textos trabalhados com os/as alunos/as sobre a sociedade do espetáculo e o cronograma da pesquisa.

Um último aspecto ainda gostaria de salientar na introdução de meu trabalho. Essa é uma pesquisa que se propõe a abrir para o olhar. Nesse sentido, imagens compõem parte significativa dos processos que desencadearam o problema de pesquisa proposto. Imagens construídas por palavras, por sons, por escritas, como no caso do texto de Caetano que abre a introdução. Mas, sobretudo, imagens que precisam ser lidas de outras formas, pois são escritas em linguagens também diversas. Por isso, em vários pontos da minha escrita, as imagens acompanham as palavras, ou antecipam-nas. Não se trata de perceber as imagens como

melhores ou superiores aos sons ou às palavras escritas, por exemplo. Procurarei dialogar com o ler, com o escutar, constantemente. No entanto, proponho para esta pesquisa um foco maior no olhar.

A razão de colocar essas imagens não tem relação com uma forma de ilustrar o texto ou exemplificar o que defendo. Em uma pesquisa em que o olhar é ponto central, penso ser imprescindível que elas ocupem também um lugar central, como provocadoras do próprio filosofar. Quando artistas como Escher (1935), Kren (1995), Carvalhosa (2008) e Tonucci (1997), para dar alguns exemplos, são trazidos para uma pesquisa sobre o olhar, quando imagens de filmes clássicos compõem parte de um texto como o da minha pesquisa, defendo que sejam dedicadas a elas um tempo de leitura pelo olhar. Assim, espero que elas possam ser tão problematizadoras quanto pretendo que meu texto possa ser. Por esse motivo, antes de dar sequência ao meu trabalho, me detenho em uma dessas obras, como um exercício de provocação ao olhar que problematizo.

Figura 1- Idiom



Fonte: Wortys (2017)

A instalação *Idiom*, do artista eslovaco Matej Kren, foi exposta pela primeira vez na Bienal Internacional de São Paulo, em 1995. Desde 1998, está exposta na entrada da Biblioteca de Praga, na República Tcheca. Sua forma é cilíndrica e foi construída com livros do mundo todo empilhados até o teto. De tempos em tempos, é desmontada para que os livros utilizados possam voltar a ser lidos. Para dar a sensação de infinito e de vertigem a quem entra pela abertura, que tem a forma de uma lágrima, foram instalados dois espelhos nas duas extremidades para que causem a impressão de que a obra não termina nunca. Do lado de dentro, os tons amarelados das páginas causam uma sensação de brilho e luminosidade, como se quisessem nos provocar a realizar a experiência de entrar na história de cada livro ali colocado.

Do lado de fora da instalação enxergam-se as capas dos livros, com cores bem variadas, que dão a impressão de diversidade, como um arco-íris do conhecimento. Observemos a obra vista de fora para compararmos com sua visão interna.

Figura 2 - Idiom 2



Fonte: Kren (S.d.)

Kren nos provoca a perceber uma espécie de túnel do conhecimento, ao mesmo tempo que nos faz pensar sobre cada livro ali exposto, que só pode ser lido se a instalação for desmontada. Cada exemplar colocado ajudou a construir a estrutura cilíndrica, mas possui sua própria história e construção, em cada página, em cada palavra, imagem, sentido, nas partes que o formam. Livros, espelhos, entrada/saída de um espaço, cores que cheiram a tempos distantes dos quais nos aproximamos da experiência que o artista quer provocar. Um amplo alcance de olhares que desafiam a quem os olha a sair de uma passividade e viajar pelas páginas amareladas, mas não envelhecidas em sua significação. Realidade e ficção, memória e presente, externo e interno, tudo se mistura quando nos permitimos entrar pelo túnel e enxergar de outros modos.

Realizar uma pesquisa como a que desenvolvi para o mestrado parece-me como a experiência de entrar na obra de Kren. Muitos olhares já foram produzidos na história da Educação e da Filosofia, para citar as duas áreas mais próximas desta pesquisa. Vários autores e autoras já se debruçaram sobre questões que importam a esta pesquisa, como o cuidado de si, formas de subjetivação, olhar, cinema, filosofia com crianças, sala de aula. Inúmeros livros, teses, dissertações, artigos, resenhas, para destacar algumas formas de produção científica, além

de outras formas como o cinema, a literatura, as artes visuais, já foram produzidos e contribuíram para que as paredes fossem se solidificando, tanto no sentido da diversidade das capas da obra de Kren, quanto nas páginas amareladas que nos instigam aos saberes infinitamente possíveis de serem problematizados.

Ao mesmo tempo que essas paredes nos permitem perceber o quanto nos apoiamos em experiências, escritas, teorias que outros já vivenciaram e ajudaram a construir, somos provocados a desconstruir as paredes para encontrá-las e reavivá-las em outras experiências, escritas e teorias. Não para que sejam repetidas, como se voltássemos na direção de algo já pronto e dado, mas para que a sensação de infinitude causada pelos espelhos nos provoque sempre à vertigem do ainda não vivido e do ainda possível. Nesse sentido, meu trabalho não está em busca de raízes, de um ponto inicial de onde percebemos as origens de conhecimentos e perspectivas com os quais pretendo trabalhar. Na obra *Idiom*, o cilindro com livros não é construído cronologicamente, com os livros mais antigos e mais importantes colocados na base, sustentando os demais. Não se trata de encontrar o ponto de partida e a linearidade do conhecimento, mas de tecer encontros com escritas que possam ampliar o olhar.

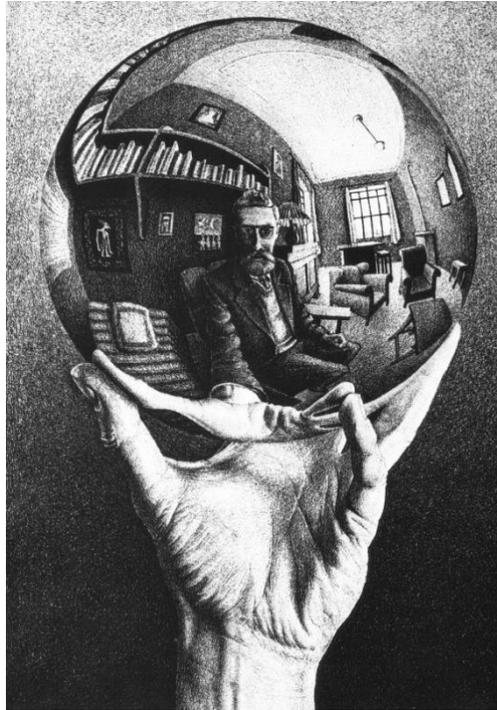
Penso a instalação de Kren mais de forma horizontal do que vertical. Isso porque não enxergo as escritas ali colocadas como passado/presente/futuro, ou como inferiores/superiores. Percebo-as como ramificações que se desenvolvem em muitos pontos, sem uma ordem ou controle. Um rizoma, como provocam Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs* (2011). Ele se desenvolve de forma horizontal, uma multiplicidade de caminhos expandindo-se em todas as direções, para todos os lados. Não é fixo, nem centrado, como uma raiz que cresce somente em uma direção. Permite conexões distintas, imponderáveis. Nesse contexto, como observam os dois pensadores referindo-se aos livros, “[...] há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18). Nos livros, não há uma unidade linear de saber, mas uma multiplicidade de ramificações em todos os sentidos. Um rizoma “[...] pode ser conectado a qualquer outro” (*Ibid.*, p. 20) e não precisa fixar raiz em um ponto. Tem formas diversas, heterogeneidade, ruptura, não possui “[...] nenhum modelo estrutural ou gerativo” (*Ibid.*, p. 29).

Todas essas questões levantadas a partir da obra do artista não são construídas apenas pela palavra, pela escrita, mas também pela riqueza do que está em imagem, na potencialidade do que pode o olhar. Como coloquei antes, trazê-las para minha pesquisa tem como intenção um convite a sair de uma posição de passividade quando estamos diante de uma imagem. Como nos convida a questionar Cabrera (2006, p. 17): “Por que as imagens não nos introduziriam

problematizações filosóficas, tão contundentes, ou mais ainda, do que as veiculadas pela escrita?” Esse é o convite que também quero fazer. Não o de um abandono da escrita, da leitura, mas de um pensar entre e com as imagens, potencializando formas outras não só do olhar, mas também do ouvir, do tatear, do cheirar, enfim, do ser. É o que também me parece nos convidar Kren.

## 2 UMA ARQUEGENEALOGIA DO OLHAR

Figura 3 - Mão com esfera refletora



Fonte: Machado (2018)

A história do pensamento e da tradição filosófica guarda especial atenção ao olhar e às múltiplas possibilidades de entendimentos e significados dedicados pelos pensadores a ele. Tomado primeiramente a partir do sentido da visão, mas também com inúmeros sentidos metafóricos do ver e do olhar, sempre ocupou lugar privilegiado de acesso ao mundo para os sujeitos, isto é, um acesso à possibilidade de construção de conhecimentos e de práticas. Mesmo quando se estabeleceu o que Veiga-Neto (2002, p. 25) chamou de uma “desconfiança ocular”, particularmente na Modernidade, não deixa o olhar de ser percebido como importante forma de pensar o mundo.

No autorretrato *Mão com esfera refletora*, de 1935 – Figura 3 –, do pintor holandês Maurits Cornelius Escher, percebemos essa importância. Não apenas os olhos do pintor aparecem como centro do quadro, mas a própria esfera reflexiva funciona como um olho que nos revela a aparência do pintor. Um olhar dentro de outro olhar, seguros por uma mão que parece direcionar nossa atenção para o que deve ser visto: a realidade da esfera reflexiva e a realidade dentro da esfera reflexiva. Qual significa a realidade? Nossa percepção sobre o pintor é uma percepção da realidade dentro da realidade e em contornos que parecem nos desafiar a

arrancar nossa percepção de mundo da linearidade que costumeiramente usamos para representar o que somos e o que o mundo parece para nós. A mão que sustenta nosso olhar já não sugere seguir as linhas retas da racionalidade quando vista dentro da esfera e os objetos ao redor de Escher se contorcem (ou são contorcidos pelo olhar?), desafiando a lógica tradicional de entendimento da realidade. A mão do artista toca a esfera que segura, depois representada na pintura, para então tocar a mão refletida dentro da esfera. Múltiplas dimensões do olhar que nos desafiam a novos sentidos.

Esse olhar para o múltiplo, para o diverso que a pintura de Escher possibilita, é o que diferencia, na minha concepção, o ver do olhar. Para Tiburi (2004, p. 1),

Ver está implicado ao sentido físico da visão. Costumamos, todavia, usar a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediaticidade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura.

O olhar requer uma complexidade para a atenção, como nos traz a autora, que não se atinge simplesmente no ver, apesar de sua importância. Olhar exige lentidão, que contrasta com a rapidez e a imediatez do ver. O olhar pode estilhaçar o que o ver capta. É dinâmico e está sempre em movimento: “É como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver”. (TIBURI, 2004, p. 1). Não é linear, mas sinuoso. É denso, pois constrói enquanto contempla. Para Tiburi (2004, p. 2), “o olhar é a ruminação do ver [...]”. Uma experiência que não é imediata e que precisa ser alongada pela atenção ao tempo e espaço, algo complexo em uma época de hiper conexão, de hiper imagens, de desenvolvimento de tecnologias do ver, mas que pouco problematiza o olhar.

É nesse sentido que diferencio o ver do olhar, apesar de muitos autores problematizarem o sentido inverso das duas palavras, pensando o ver como mais amplo do que o olhar. No próprio poema de Alberto Caeiro, que abre o primeiro capítulo desta dissertação, o ver é destacado como a abertura das janelas para a problematização do mundo, assim como Saramago (1995), em seu *Ensaio sobre a cegueira*, logo no início nos provoca: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. (SARAMAGO, 1995, p. 4). No entanto, não pretendo aqui me ater à diferença entre ver e olhar, estabelecendo conceitos fechados: procuro estabelecer o referencial teórico que vou utilizar e delimitar a partir de que perspectiva vou trabalhar. E essa perspectiva

é a do olhar que Tiburi (2004), dentre outros autores que serão a partir de agora trazidos, problematiza.

Um olhar que pode se converter para dentro de si, para a contemplação, para a reflexão de si sobre si, mas que não busca uma interiorização, uma essência que pensa o mundo de dentro para fora. Não busca o desvelamento de uma iluminação reflexiva, muito comum nos filósofos da Modernidade. Busca, isso sim, pelo pensamento do fora (RIBEIRO, 2011), de um exercício de pensar a diferença entre os jogos de poder e verdade legitimados e os olhares que produz como resistência. Pensar como ação de diferir e não como reflexão que encontra uma identidade. Nesse sentido, “só pensamos quando somos provocados desde fora de nosso poder, de nosso saber, de nossa identidade pessoal” (LÓPEZ, 2008, p. 55). Pensar como reflexão, então, só faria sentido pela experiência com o fora, com a diferença, com o que não é entendido como contradição, como oposto, mas como diferente.

É nesse caminho que, dos inúmeros entendimentos e significados possíveis, entendo as questões da reflexão e da conversão como melhores formas de problematizar o olhar no sentido que pretendo discutir e me sustentar. Toda escolha provoca também perdas, ausências e distanciamentos, tenho consciência, mas penso ser necessário fazê-la. Mesmo quando utilizo o olhar próximo de outros sentidos e conceitos – como visão, ver, enxergar, mirar, observar, vislumbrar –, pretendo discutir a constituição dos modos de subjetivação através da conversão do olhar para si mesmo, o que não está apartado do outro e de uma dimensão coletiva e política. Sei que alguns autores criticam o uso do conceito de reflexão, como vinculado a um funcionamento cartesiano, mas aqui busco pensar a reflexão vinculada ao conceito de conversação em Foucault (2010a).

Parto, então, da reflexão/conversão como “[...] olhar para dentro de si para ver como o eu se reflete sobre si mesmo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 24). É nesse caminho que penso poder desenvolver o problema de pesquisa que proponho: *Qual a implicação da formação do olhar em práticas de filosofia com crianças nos anos finais do Ensino Fundamental em se tratando da constituição dos modos de subjetivação?* É na direção de um olhar para dentro de si, como conversão de si que busca um cuidado de si, conceitos foucaultianos para os quais voltarei mais adiante, que pretendo desenvolver o olhar.

Evidentemente (outra palavra que tem relação com o olhar, pois ter evidência é trazer aos olhos, dar clareza) que o próprio sentido de reflexão se modifica nas muitas perspectivas filosóficas e que se torna importante esclarecer (mais uma palavra do léxico do olhar) a direção que pretendo tomar para construir a relação reflexão/conversão do olhar para si.

## 2.1 O olhar: entre a reflexão e a conversão

São três as concepções, aqui denominadas de *Primeiro*, *Segundo* e *Terceiro olhar*, que serão abordadas nesta seção, problematizando como essa experiência deslocou-se em diferentes tempos/espacos. Começo com Platão e seu diálogo *O Primeiro Alcibiades*, recorte da Antiguidade Clássica, passando por Descartes e suas *Meditações* na Modernidade, para chegar a Carvalhosa e à pós-modernidade, representada aqui no seu projeto parede exposto no Museu de Arte Moderna de São Paulo, *Quem vê pensa*.

### 2.1.1 Primeiro olhar

Como pensar a reflexão em Platão? Que caminhos o filósofo, no sentido de sábio, faz ao perceber-se reflexivamente? Tomemos um trecho do seu texto *O Primeiro Alcibiades* (PLATÃO, 2007, p. 282-283, grifos do autor), em que Sócrates dialoga com o jovem pretendente político:

**XXVIII – Sócrates** – Raciocina comigo. Se nos dirigíssemos aos olhos, como se se tratasse de pessoas, e lhes apresentássemos o preceito Conhece-te a ti mesmo, de que modo compreenderíamos o conselho? Não seria no sentido de levar os olhos a dirigir-se para algum objeto em que eles pudessem ver a si próprios?

**Alcibiades** – É claro.

**Sócrates** – E qual é o objeto no qual nos vemos, quando o contemplamos?

**Alcibiades** – O espelho, Sócrates.

**Sócrates** – Acertaste. Porém nos olhos com que vemos, não se encontra algo do mesmo estilo?

**Alcibiades** – Perfeitamente.

**Sócrates** – Como já deves ter observado, o rosto de quem olha para os olhos de alguém que lhe defronte, reflete-se no que denominamos pupila, como num espelho a imagem da pessoa que olha.

**Alcibiades** – É certo.

**Sócrates** – Assim, quando um olho olha para outro e se fixa na porção mais excelente deste, justamente aquele que vê, ele vê-se a si mesmo?

**Alcibiades** – É evidente.

**Sócrates** – Porém não verá a si mesmo, se olhar para qualquer outra parte do homem, ou para onde quer que seja, menos para o que se assemelha.

**Alcibiades** – É certo.

**Sócrates** – Logo, se o olho quiser ver a si mesmo, precisará contemplar outro olho e, neste, a porção exata em que reside a virtude do olho, que é propriamente a visão.

**Alcibiades** – Perfeitamente.

**Sócrates** – E com relação à alma, meu caro Alcibiades, se ela quiser conhecer a si mesma, não precisará olhar também para a alma e, nesta, a porção em que reside a sua virtude específica, a inteligência, ou para o que lhe for semelhante?

**Alcibiades** – Parece-me que sim, Sócrates.

**Sócrates** – Haverá, porventura, na alma alguma parte mais divina do que a que se relaciona com o conhecimento e a reflexão?

**Alcibíades** – Não há.

**Sócrates** – É a parte da alma que mais se assemelha ao divino; quem a contemplar e estiver em condições de perceber o que nela há de divino. Deus e o pensamento, com muita probabilidade ficará conhecendo a si mesmo.

**Alcibíades** – É certo.

**Sócrates** – Sem dúvida, porque os verdadeiros espelhos são mais claros do que os espelhos dos olhos, mais puros e mais brilhantes; do mesmo modo, a divindade da melhor parte de nossa alma é mais pura e mais luminosa.

**Alcibíades** – É o que parece, Sócrates.

**Sócrates** – Olhando, portanto, para essa divindade, e usando-a à guisa do melhor espelho das coisas humanas para o conhecimento da virtude da alma, é a maneira mais acertada de nos vermos e reconhecermos a nós mesmos.

**Alcibíades** – É certo.

O texto *O Primeiro Alcibíades* (2007) é, para Foucault (2010a), a primeira grande formulação de uma tradição grega do cuidado de si como reflexão filosófica, ainda entendida por muitos no sentido do “Conhece-te a ti mesmo” da inscrição do Templo de Delfos. No entanto, no diálogo platônico, Sócrates leva o jovem Alcibíades a refletir sobre sua pretensão de se tornar um político e governar a cidade, construindo com o discípulo um caminho em que se percebe o verdadeiro sentido do conhecimento de si, que é o cuidado de si, um ocupar-se consigo mesmo na arte de governar a si mesmo, para ser possível pensar no governo dos outros.

Essa noção da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), segundo Foucault (2010a), foi ampliada e deslocada em diferentes momentos para significações distintas. No entanto, para o que aqui se busca sustentar, pode ser entendida em três sentidos. No primeiro, como uma atitude em que nos posicionamos frente ao mundo e estabelecemos uma forma de estar nele, praticando ações e nos relacionando com os outros. No segundo, como uma forma de atenção e olhar em que

Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior para... eu ia dizer “o interior”; deixemos de lado essa palavra (que, como sabemos, traz muitos problemas) e digamos, simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo”. (FOUCAULT, 2010a, p. 12, aspas do autor).

Podemos perceber, nesses dois primeiros sentidos, a importância do cuidado de si tanto na valorização de si mesmo, quanto na valorização do outro. Mas essas duas significações não se completam se não atingirem um terceiro sentido, em que as ações “[...] são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos.” (FOUCAULT, 2010a, p. 12). O cuidado de si não se refere, portanto, nem a um egoísmo vazio do eu, tampouco a um altruísmo em relação ao outro

que esvazia a si mesmo. Ele é tanto uma atitude ética em relação a si mesmo e aos outros, quanto uma atitude política em relação ao governo de si e dos outros. Mas que se constituem a medida em que nos transformamos por uma ação sobre nós mesmos.

Por isso também a importância da figura de um mestre como Sócrates, que “[...] cuida da maneira como Alcibíades vai cuidar de si mesmo.” (FOUCAULT, 2010a, p. 54). O mestre “[...] é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.” (FOUCAULT, 2010a, p. 55). Um cuidado que não transmite simplesmente um modo de ser, mas que provoca a uma ação na transformação de si mesmo.

Decorre daí a necessidade de reflexão através do olhar que Sócrates propõe a Alcibíades no trecho destacado anteriormente. Platão convida a pensarmos sobre como é possível olharmos para nós mesmos, partindo de uma relação entre o espelho, nossos olhos e a pupila dos olhos do outro. O que enxergamos quando estamos diante de um espelho? A nós mesmos. O que enxergamos quando nossa pupila encontra a pupila do outro? A nós mesmos refletidos na parte *excelente* de nosso corpo, a única na qual podemos enxergar nosso reflexo. Olhássemos para qualquer outra parte desse outro e não veríamos a nós mesmos.

Mas há um segundo momento da reflexão no trecho, que se refere à passagem do que Platão chama de mundo das aparências, dos sentidos para o mundo das essências, dos conceitos, da alma. Essa passagem retrata a Teoria das Ideias, conceito fundamental na obra platônica e costumeiramente descrito a partir do diálogo *A República* (1993), no Livro VII, em que é apresentada a famosa Alegoria da Caverna. O caminho do filósofo que escapa das correntes do fundo de uma caverna e busca a luz do Sol fora dela, a metáfora da transformação do mundo ilusório para o mundo perfeito e essencial das verdades eternas.

No *Primeiro Alcibíades*, percebemos esses dois mundos no espelho e nos olhos, como órgãos do corpo, que representam o mundo ilusório, e a alma como o “espelho” que nos mostra quem verdadeiramente somos. O conhecimento e a reflexão surgem como aspectos divinos da alma, pois só através deles podemos verdadeiramente encontrar a clareza, a luz, o “sol fora da caverna”. É só no conhecimento da virtude da alma que podemos conhecer a nós mesmos. O eu que reflete sobre si mesmo precisa encontrar a “pupila da alma”, pois é somente ali que olhamos para nós mesmos e seremos capazes de olhar para os outros.

Considero importante ressaltar, pois, que Platão retornará em diferentes momentos da minha escrita para que se possa problematizar essa visão sobre sua filosofia, de um dualismo que contrapõe visões de mundo, uma falsa e uma verdadeira, e que foi um dos aspectos mais

salientados sobre esse autor na história da Filosofia e de todo pensamento que posteriormente se convencionou chamar de platônico. O Platão metafísico.

Essa visão foi usada inúmeras vezes para se falar de uma filosofia utópica e sem sentido, a não ser quando entendida no plano conceitual, como pura explicação desvinculada da realidade, da vida. Argumentou-se, inclusive, até mesmo nos círculos acadêmicos, que haveria uma filosofia da empiria, da prática, das ciências em Aristóteles, e uma filosofia do racionalismo, do idealismo, do inatismo em Platão. No plano ético e político, por exemplo, o filósofo ateniense representaria muito mais como ambas deveriam ser no mundo perfeito de um Sócrates idealizado como filósofo governante e muito menos em como funcionam na prática.

No entanto, Foucault (2010b) questiona essa visão idealizada nas aulas do curso do Collège de France de 1982-1983 e que posteriormente foram publicadas com o título de *O governo de si e dos outros*, afirmando que,

Para Platão, está claro que ser apenas o filósofo que escreveu *A República*, isto é, quem diz como deve ser a cidade ideal, é não ser nada mais que logos. Ora, o filósofo não pode, em relação à política, ser simplesmente logos. Para não ser simplesmente esse “verbo vazio”, ele tem de ser, de participar, de pôr diretamente mãos à ação (*érgon*). (FOUCAULT, 2010b, p. 200).

Foucault se refere, nesse trecho, ao fato de Platão (1993) defender, inclusive no livro *A República* (1993), a *parresía*, o dizer a verdade, a fala franca, e todos os riscos que expõem aqueles que se colocam nessa posição. Para Platão, o dizer a verdade na Filosofia não estaria jamais dissociado do dizer a verdade na política, ou seja, na ação (*érgon*). Pelo contrário, o dizer a verdade na política precisa estar associado a um dizer a verdade filosófica. A Filosofia não seria apenas um aprendizado de um conhecimento, mas um modo de vida, uma maneira de ser. Filosofia entendida aí como “[...] *arte de bem viver* concebe o *cuidado de si* que implica uma transformação do modo de vida levado até então [...]” (ROHDEN; KUSSLER, 2017, p. 97, grifos dos autores). O filósofo precisa ser aquele que participa pela ação, não apenas pelo saber, na busca pela “[...] revalorização da própria existência” (*Ibid.*, p. 97). Só assim ele pode governar a si eticamente, através do cuidado de si, e os outros politicamente, através da *parresía*, do dizer a verdade. Assim, para Foucault (2010b, p. 311),

A vida filosófica é uma manifestação da verdade. Ela é um testemunho. Pelo tipo de existência que se leva, pelo conjunto de opções que se faz, pelas coisas a que você renuncia, pelas que aceita, pela maneira como você se veste, pela maneira como fala, etc., a vida filosófica deve ser, de ponta a ponta, a manifestação dessa verdade.

A reflexão não faria sentido sem a ação, sem o desacomodar-se, sem o risco. Não se trata, para Foucault (2010b), de um Platão distante da realidade em busca de uma interioridade fechada em si mesma, de uma perfeição abstrata e imóvel. Refletir aqui passa a ser tomado como ato de transformar a si mesmo e aos outros. É nesse sentido que Sócrates insistiria tanto nos textos platônicos na atitude de que primeiro devemos conhecer a nós mesmos, cuidar de nós mesmos, para então cuidar dos outros na política. Na sequência, irei problematizar mais esse cuidado de si tendo como fim último não apenas o governo de si, mas também o governo dos outros, além da importância do mestre na experiência desse cuidado.

Antes de seguir para o segundo olhar, considero importante ressaltar mais uma vez todos esses aspectos até aqui salientados sobre um Platão que não pode ser entendido apenas como metafísico, pois compreender a Filosofia em um sentido mais amplo do que tradicionalmente é associado a ela configura-se como parte fundamental da minha pesquisa. Nesse sentido, traço alguns aspectos importantes em relação a isso que aparecem no curso de Foucault no Collège de France em 1984, intitulado *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (2011), e que viria a ser seu último curso antes da sua morte poucos meses depois.

Nesse curso, particularmente nas aulas de 22 e 29 de fevereiro, essa distância entre uma visão tradicional do filósofo grego, em que apenas no mundo das ideias se alcança a verdade e uma visão que possibilita aproximar sua metafísica de um modo de vida ficaram ainda mais evidentes nos estudos de Foucault sobre a *parresía*, sobre o dizer-a-verdade. Fica ainda mais clara a diferença entre uma Filosofia que pretende ser apenas logos e uma Filosofia que pretende que ponhamos o logos em ação para a transformação de nós mesmos e dos outros.

Nas aulas referidas, discutidas a partir de dois textos platônicos, *O primeiro Alcibíades* (2007), já citado, e o *Laques* (2015), Foucault (2011) questiona sobre o que Sócrates interrogava aos seus interlocutores ao propor que cuidassem de si mesmos. Ao que ele se referia ao falar do cuidado de si? Aparece aí um movimento na distinção que problematizo, pois no caso do *Alcibíades*, essa referência se concentraria mais na *psyqué*, na “[...] contemplação da alma por si mesma e do reconhecimento por si mesma de seu modo de ser.” (FOUCAULT, 2011, p. 139). É a condução da alma como discurso metafísico, como um fundamento ontológico do ser que decorrem as discussões éticas e sobre as regras de conduta para o cuidado de si. Por outro lado, no texto *Laques* (2015) o cuidado de si nos levaria a uma atitude bastante distinta, que nos conduziria “[...] ao *bíos*, à vida, à existência e à maneira como se leva essa existência.” (FOUCAULT, 2011, p. 139, grifo do autor). A ética amplifica-se como espaço e tempo para o exame e o exercício da condução de nós mesmos, para a reflexão e conversão do olhar para nós mesmos no caminho da ação para a transformação em busca de uma existência bela.

Na minha concepção, surge aí um aspecto essencial nessa distinção da Filosofia como metafísica e como modo de viver. Esse aspecto está vinculado ao fato de que uma bela existência precisa estar vinculada ao dizer-a-verdade, à *parresía*. Isso porque para viver uma existência digna e bela, é preciso que haja coerência entre o discurso e a prática, o dizer e o fazer. Uma verdadeira vida é também uma vida na verdade, ou para a verdade, em relação a si mesmo e em relação aos outros. Por isso também a importância de que a exigência do dizer-a-verdade e a concepção de uma bela existência estejam atreladas ao cuidado de si. Foucault (2011) trata disso nesse curso na aula de 29 de fevereiro, mas também em outros momentos, como na aula de 22 de fevereiro, em que é salientada a importância da conformidade entre o dizer e o fazer. É apenas na correlação entre uma “[...] maneira de viver e a maneira de dizer [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 129) que podemos encontrar uma harmonia no caminho do cuidado de si.

Nesse sentido, saliento também o fato de que Platão, assim como Foucault, parecem entender que Sócrates é o perfeito exemplo dessa harmonia entre a sua maneira de dizer as coisas e a sua maneira de viver essas mesmas coisas. “A *parresía* socrática como liberdade de dizer o que ele quer é marcada, autenticada, pelo som da vida do próprio Sócrates.” (FOUCAULT, 2011, p. 129, grifo do autor) Sua vida e seu discurso representam um modo autêntico de construir sua existência, jamais dissociada de uma coragem da verdade marcada pela liberdade e franqueza que tanto incomodaram em seu tempo aos que dissociavam o discurso de sua vida prática. Sócrates assumiu os riscos de uma vida verdadeira que tinha como pressuposto a verdade da vida. Por isso, a compreensão de que a Filosofia precisa ser entendida e vivida, na minha percepção, como modo de vida e não como discurso utópico. É o que percebo também nesse último curso dado por Foucault. De certa forma, um texto que leva todos nós, até mesmo ele, a colocar em análise seu próprio modo de dizer as coisas e a maneira como as viveu e vive.

### 2.1.2 Segundo olhar

Fecharei agora os olhos, tamparei meus ouvidos, desviar-me-ei de todos os meus sentidos, apagarei mesmo de meu pensamento todas as imagens de coisas corporais, ou, ao menos, uma vez que mal se pode fazê-lo, reputá-las-ei como vãs e como falsas; e assim, entretendo-me apenas comigo mesmo e considerando meu interior, empreenderei tornar-me pouco a pouco mais conhecido e mais familiar a mim mesmo. Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que ama, que odeia, que quer e não quer, que também imagina e que sente. Pois, assim como notei acima, conquanto as coisas que sinto e imagino não

sejam talvez absolutamente nada fora de mim e nela mesmas, estou, entretanto, certo de que essas maneiras de pensar, que chamo sentimentos e imaginações somente na medida em que são maneiras de pensar, residem e se encontram certamente em mim. E neste pouco que acabo de dizer creio ter relatado tudo o que sei verdadeiramente, ou, pelo menos, tudo o que até aqui notei que sabia. (DESCARTES, 1996a, p. 277-278).

As *Meditações* de Descartes (1996a) podem ser consideradas um grande exercício de reflexão. Assim como no seu *Discurso do método* (DESCARTES, 1996b), o filósofo dedica-se a encontrar uma certeza para o conhecimento em uma época abalada por inúmeras crises religiosas, políticas, econômicas e sociais. Instala-se um ceticismo generalizado que abala as estruturas da sociedade e que provoca os pensadores da época a reconstruírem as bases nas quais se sustentam as ideias e as práticas. Começa a estruturar-se, lentamente, a Idade Moderna.

Descartes é um dos pensadores que contribui decisivamente para essa reconstrução através de seu *cogito* – “Penso, logo existo” –, desenvolvido nos dois livros já mencionados. Como podemos perceber no trecho destacado acima, da terceira meditação, Descartes coloca-se no caminho da reflexão sobre si mesmo em busca da certeza inabalável que responda aos problemas levantados. Parte de dúvidas céticas que toma para si para encontrar essa certeza, propondo um exercício sobre convicções, para, então, encontrar aquela que não poderá ser refutada, a verdade do *cogito*.

Sua descrição dessa experiência parte da ideia de desvinculação com o mundo exterior e com os sentidos, o que pode ser percebido já no início da escrita, quando Descartes propõe fechar os olhos e tampar os ouvidos. Sua reflexão em busca da interioridade para atingir a certeza separa o que é da esfera da consciência e o que é da esfera do corpo. As sensações e experiências corporais, que tantas vezes o haviam enganado, devem ser abandonadas se queremos chegar a uma verdade inabalável. O caminho da reflexão precisa, para o filósofo, concentrar-se naquilo que é mais familiar e próprio para si, sua interioridade.

Sou uma coisa que pensa é o ponto de chegada de sua teoria do conhecimento. Na percepção de que é capaz de duvidar e de afirmar coisas sobre si mesmo, está sua certeza, o que não poderia ser questionado por nenhum tipo de ceticismo, pois o exercício de duvidar pressupõe a própria possibilidade, capacidade de duvidar. Se sou capaz de duvidar de mim mesmo, há uma certeza aí: a de que, para duvidar, é preciso pensar sobre a dúvida e, portanto, existimos como uma coisa pensante (*res cogitans*) em oposição a uma coisa extensa (*res extensa*), que possui corpo.

A reflexão, entendida como esse processo de interiorização de si mesmo, em Descartes, contribui para a fundamentação de um dos conceitos centrais do que se caracterizaria como

filosofia moderna, o sujeito do conhecimento. O *cogito* cartesiano, o olhar auto iluminado, se faz critério e medida de toda visibilidade (CHAUI, 1988), e tudo o que pretende ser conhecido, tanto interna quanto externamente, precisa passar pela consciência de si reflexiva.

O sujeito do conhecimento, aqui pensado no *cogito* cartesiano, mas que poderia ser percebido em todos os representantes da nova ciência, como Bacon, Newton e Galileu, representa o que Veiga-Neto (2002, p. 26) chamou de “[...] um Sujeito transcendental, cuja racionalidade é algo como um reflexo de uma Razão também transcendental e totalizante”. O Sujeito transcendental como uma essência, como um universal, como algo que se encontra em todos *a priori*, independentemente de qualquer experiência. Através dessa grande razão, o sujeito do conhecimento poderia filtrar o que vem dos sentidos, dos olhos que se abrem para o mundo, e dar forma a essa experiência como verdades iluminadas. Nesse sentido, na filosofia moderna cartesiana, há um “[...] abandono gradativo do “cuidado de si” – *epiméleia heautoû* –, (e que) resultou nas condições para projetar um acesso à verdade sem colocar em jogo o ser mesmo do sujeito que acessa tal verdade”. (DALBOSCO; ROSSETO; MARANGON, 2019, p. 167, grifo dos autores). O olhar reflexivo, como o de Descartes, teria como grande objetivo encontrar essa essência fundadora de todo conhecimento, o próprio sujeito da racionalidade, um “[...] ‘saber de conhecimento’, que ignora a transformação do sujeito [...]” (*Ibid.*, p. 167).

### 2.1.3 Entre o primeiro e o segundo olhar

Antes de me encaminhar para o terceiro olhar que proponho, penso ser importante destacar alguns aspectos no que se pode pensar “entre” os dois primeiros olhares já apresentados. Quando saliento esse “entre”, não me refiro ao que se desenvolveu no tempo entre a Antiguidade Clássica e a Idade Moderna, nem tampouco ao espaço em que as teorias de Platão e Descartes foram desenvolvidas. Refiro-me aos possíveis diálogos de aproximação e afastamento das duas formas de pensar a reflexão e o olhar.

Descartes, como racionalista, é costumeiramente visto como descendente de uma tradição filosófica que remonta à filosofia de Platão, mesmo que não possa ser considerado um inatista no mesmo sentido que o grego. Não pretendo desmerecer essa relação histórica, até mesmo porque, em um estudo genealógico como o que proponho, o que será mais detidamente explicado e desenvolvido na metodologia, o “entre” não pode desvincular-se da emergência, de quando emerge cada uma dessas teorias, tampouco da procedência delas, de quais fatores agem para seu surgimento. Mas, pelas mesmas razões que acabo de apontar, não faria sentido entender que podemos estabelecer uma relação direta entre o racionalismo platônico e o

racionalismo cartesiano, entre um dualismo (separação corpo/mente) platônico e um dualismo cartesiano.

O que gostaria de problematizar é que existem rupturas muito significativas entre o conhecer-se a si mesmo em Platão e o *cogito de* Descartes, entre uma interioridade da reflexão nos dois autores. Ambos salientam fortemente a necessidade de que olhemos para nós mesmos se quisermos alcançar certezas. Salientam também que os sentidos podem ser fontes de muitos enganos e que deveriam ser postos de lado na fundamentação dos conhecimentos. Convergem até mesmo para uma filosofia que busca o que é inato no indivíduo/sujeito (convém aqui lembrar que a ideia do conceito de sujeito é uma invenção da modernidade), apesar de que Platão se coloca de forma muito mais radical ao afirmar que todos os conhecimentos são inatos, ao passo que, para Descartes, o inato está na condição de possibilidade de conhecimento, o *cogito*.

Apesar dessas convergências, considero importante lembrar divergências que percebo nas duas teorias do conhecimento e que serão discutidas nas etapas seguintes de minha pesquisa. Duas diferenças pretendo apontar: uma referente à questão ético/política da teoria platônica em contraponto com a teoria epistêmica/científica de Descartes; a outra, em relação à possibilidade da universalidade do conhecimento nas duas teorias.

Com relação ao primeiro distanciamento que percebo nas duas teorias, problematizo o fato de que, para Platão, a reflexão, o olhar para si mesmo, precisa atender a duas dimensões, a ética e a política. Em primeiro lugar, quando conhecemos a nós mesmos, quando olhamos através da reflexão para si mesmos, buscamos uma transformação de nós mesmos, um exercício de deslocamento do que éramos para o que ainda não somos no governo de si mesmos, como aponta Sócrates para Alcibíades. Essa é a dimensão ética do olhar. A partir dessa reflexão, temos como passar para a segunda dimensão, a política. Podemos pretender conviver com os outros e até mesmo governá-los, não no sentido de ter um cargo político, mas de educá-los, de também transformá-los. Não se trata, nessas duas dimensões, de uma reflexão abstrata ou cognitiva puramente, mas de uma reflexão que passa à ação (*érgon*). Tão pouco se trata do cuidado de si como uma aprendizagem filosófica puramente para a criticidade, mas de captar essa perspectiva “[...] como passível de avaliação, acolhimento e pretexto para olhar a si mesmo [...]” (ROHDEN; KUSSLER, 2017, p. 98), como possibilidade de transformação.

A dimensão ético/política não está presente no *cogito* cartesiano. A função da reflexão, do interiorizar-se desse sujeito do conhecimento, tem uma relação epistêmico/científica. Descartes busca um fundamento cognitivo da existência, corroborado na exatidão da matemática, da geometria. O rigor da reflexão, garantido por um método que sustente nossos

olhares interiores e exteriores, não busca efetivamente a ação ético/política, mas um fundamento cognitivo que sustente nossos conhecimentos. Como afirma Chauí (1988, p. 55), em relação às invenções de Galileu,

O telescópio, objeto tecnológico (mais do que simplesmente técnico), é a razão corrigindo o olhar, ensinando-o a ver, libertando-o de si mesmo ao mostrar-lhe que a umidade dos olhos, refletindo e refratando a luz, modifica os raios luminosos, deforma os objetos e incapacita o olho para a boa visão.

A boa visão não se encontra mais na conduta ético/política do indivíduo na pólis, como em Platão, mas na tecnicidade da ciência e de seu método, representado na citação pelo telescópio de Galileu, que busca matematizar toda a realidade, quantificá-la, encontrar proporcionalidades, corrigir o olhar pelo rigor instrumental. Nasce daí, pouco a pouco, a ideia de que tudo pode ser conhecido se for quantificável, mensurável, até mesmo os comportamentos ético/políticos, desde que sigam as mesmas regras da gigantesca natureza matemática conhecível pelo sujeito do conhecimento.

No segundo distanciamento entre a teoria de Platão e de Descartes, que gostaria de problematizar, proponho discutir a diferença no que se refere à universalidade dos conhecimentos. À primeira vista, ambas as teorias trabalham pela universalização. Platão porque defende que os conceitos são eternos, essenciais, imutáveis. Descartes por defender que todo conhecimento deriva do *cogito* e que o conhecimento universal pode ser atingido perante um rigor metodológico que segue a exatidão das leis matemáticas e físicas da natureza.

No entanto, é novamente na relação reflexão/ação que me apoio para demonstrar que a filosofia de Platão buscava uma ação que transformasse a si mesmo e aos outros. Uma ação que tem vinculações ético/políticas, que precisa de uma efetiva participação do indivíduo nessa construção e que, por essas razões, não é da ordem de uma universalidade. Ela não se dá automaticamente. Não se dá por uma natureza estabelecida que me obriga a seguir a essência de si mesmo. Alcibíades não se tornará um grande político por ter uma natureza pronta e dada. Tornar-se-á um indivíduo apto a governar os outros se exercitar-se na construção do governo de si. Um exercício de si sobre si mesmo.

Para Descartes e a tradição epistêmica/científica nascente, as leis da natureza estão postas e cabe ao sujeito do conhecimento formalmente representá-las em ideias de como o mundo é. A natureza seria constituída por relações de causa e efeito, cabendo ao sujeito compreendê-las para dominá-las. A própria ética e política estariam sujeitas a essa relação e poderiam atingir uma objetividade se fossem submetidas a essa mesma relação de causa e

efeito. Nesse caso, existe uma universalidade exterior ao sujeito, à natureza, e uma universalidade interior ao sujeito, o *cogito* que nos permite conhecer. Mas essa natureza exterior só se justifica na medida em que é sustentada pela mensuração, classificação, metodologização do sujeito do conhecimento.

Podemos perceber, como afirma Silva (2002, p. 6), que a metafísica cartesiana se sustenta no *cogito* como

Primeiro artigo de fé da crença no sujeito: a identidade do eu consigo mesmo. De novo, o cogito cartesiano: o eu coincide com o pensamento sobre si. O eu é aquilo que ele pensa que é: eu=eu. Uma volta sobre si mesmo, uma volta em torno de si mesmo, uma viagem sem sair do lugar.

A própria existência das coisas é dada pelo conhecer do sujeito que se debruça sobre si mesmo, ele é condição de si mesmo e, por consequência, de todas as outras coisas. O mundo é o mundo conhecido, e isso só pode ser realizado pelo sujeito do conhecimento.

Como coloca Gros (2010, p. 473), no posfácio *Situação de curso* da *Hermenêutica do sujeito* de Foucault, “[...] o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro”. Um deslocamento do eu ético/político da reflexão e ação transformadora, em direção a um eu epistemológico/científico da reflexão para o conhecimento verdadeiro.

Considerando as problematizações que propus em relação às duas formas de entender a reflexão, a platônica e a cartesiana, proponho agora olhar para uma terceira dimensão, o olhar da filosofia da diferença. Mas antes de chegar a esse terceiro olhar, penso ser importante destacar mais uma vez o ponto que considero mais significativo na distinção entre as duas concepções anteriores e que será retomado pela filosofia na contemporaneidade. Trata-se do fato de que, na teoria platônica, assim como em grande parte da tradição filosófica da Antiguidade Clássica, tanto o conhecer-se a si mesmo, como o cuidado de si, tinham como objetivo a transformação de si mesmo, uma experiência e aprendizado que tomavam como condição não permanecer igual, modificar-se. Na teoria cartesiana e em grande parte da Modernidade, a condição está no encontro com a essência da racionalidade, com uma natureza a priori da qual não podemos fugir e, portanto, não podemos modificar. A filosofia da diferença retomará a questão do pensamento vinculado ao transformar-se, à multiplicidade.

### 2.1.4 Terceiro olhar

Como terceira provocação sobre a reflexão, agora sob o olhar da filosofia da diferença, problematizo questões sobre o projeto parede exposto no Museu de Arte Moderna de São Paulo, *Quem vê pensa*, de Carlito Carvalhosa, artista brasileiro recentemente falecido – Figura 4.

Figura 4 - Quem vê pensa



Fonte: Projeto (2008)

#### Intervenção sobre espelhos

Um amigo me disse que houve um tempo em que os espelhos começaram a substituir as pinturas.

Não durou muito tempo.

Hoje, ao contrário, a ideia desses espelhos seria natural nesse corredor, se ele não levasse ao museu. É uma dessas coisas que a gente vê em elevadores, consultórios e outros espaços de passagem. Por isso achei que os espelhos caberiam aqui. Um lugar ao mesmo tempo comum e vulgar, excessivo e límpido.

Notei que não conseguiria resolver a dúvida entre pintar ou não o espelho, e não hesitei mais. Não o fazer seria como jogar fora uma chance única. Já me perguntaram onde está essa pintura. A melhor resposta é de um outro amigo, que olhou o espelho bem de perto e disse: “Este trabalho é a minha cara”. (CARVALHOSA, 2008. s.p.)

A intencionalidade da escolha dessa obra – Figura 4 – pode parecer estranha se considerarmos a análise dos dois outros momentos do olhar reflexivo que propus nos textos clássicos da Filosofia, de Platão e de Descartes. No entanto, essa escolha tem relação com um dos objetivos deste trabalho, discutir a possibilidade de que se ensine, aprenda, dialogue sobre Filosofia não apenas através do texto escrito, da reflexão sobre conceitos-ideia, mas também através de conceitos-imagem, que Cabrera (2006, p. 20) define como “[...] um tipo de conceito visual estruturalmente diferente dos conceitos tradicionais utilizados pela filosofia escrita”.

Não se trata de uma crítica ou abandono do texto clássico, mas a perspectiva de novos olhares sobre a educação filosófica. Se tantos pensadores significativos, como Debord (1997),

Deleuze (2011; 2013), Lipovetzky e Serroy (2009), Didi-Huberman (2011; 2012; 2018), dentre outros, destacaram o último século como o século das imagens, penso ser importante abrir espaços na agenda filosófica para essa discussão, principalmente quando pensamos a Filosofia na escola. Problematizar o olhar e a imagem como proposta de um fazer filosófico, permitir-nos-ia entender, segundo Cabrera (2006), que nem todas as dimensões fundamentais da realidade podem ser ditas e articuladas apenas de forma lógica, mas que precisam ser também vividas e apresentadas sensivelmente.

É dessa perspectiva que olho/penso (para fazer uso das duas possibilidades que acabei de defender) a obra de Carvalhosa. Seu projeto parede está em um espaço onde geralmente a arte não estaria, no corredor que leva ao museu, um espaço que o autor chama de “comum e vulgar, excessivo e límpido” (CARVALHOSA, 2008. s.p.). Um espaço de “passagem”, não um espaço formal de exposição da obra de arte. Seus espelhos deixam a perspectiva comum do olhar-se aparentemente nos elevadores e consultórios para provocar um outro olhar antes mesmo de chegarmos ao lugar para o qual nos direcionamos, o museu. De certa forma, o próprio museu deixa seu lugar para ocupar outros lugares, deixa a lógica tradicional da exposição estática e organizada para assumir esse espaço da passagem, do caminho para.

Esse espaço outro do museu, que sua obra provoca, emerge como uma heterotopia (FOUCAULT, 2013), um lugar outro que se opõe aos outros lugares, não como uma contradição, mas como um *contraespaço* (FOUCAULT, 2013) que quebra, que se diferencia dos espaços/lugares da sociedade. Um lugar da sociedade que se

[...] dispõe em suas margens, nas paragens vazias que a rodeiam, (e que) são antes reservados aos indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida. (FOUCAULT, 2013, p. 20).

Mas essa marginalidade desviante que Foucault relata já não aparece no museu onde está a obra de Carvalhosa como uma prisão, uma clínica psiquiátrica ou uma casa de recolhimento na velhice. onde são afastados da sociedade os anormais, os desvios sociais. O marginal aqui, aquele que está à margem, surge com a passagem pelo lugar vulgar onde a arte não estaria, como um *contraespaço* que nos desloca para outros olhares, para desviar do ver igual a todos, para o espaço do diferente.

O museu que Carvalhosa provoca a ver e pensar não se coloca mais como instituição moderna que se constituía na

[...] ideia de tudo acumular, a ideia de, em certo sentido, parar o tempo, ou antes, deixá-lo depositar-se ao infinito em certo espaço privilegiado, a ideia

de constituir o arquivo geral de uma cultura, a vontade de encerrar todos os tempos em um lugar, todas as épocas, todas as formas e todos os gostos, a ideia de constituir um espaço de todos os tempos, como se este próprio espaço pudesse estar definitivamente fora do tempo [...] (FOUCAULT, 2013, p. 25).

Diferentemente do museu descrito por Foucault, em que aparentemente a arte e a história se fixam no tempo e no espaço como eternidade, como heterotopias afastadas de onde emergiram e provieram, o museu heterotópico do artista do projeto parece nos convidar a intervir na obra, a fazer parte dela, a vermos e pensarmos do “fora” para “dentro”. Não nos separamos mais entre quem pensa, o que vemos e os espaços e tempos distantes representados nos objetos ou obras expostas no museu.

Carvalhosa inverte o *cogito* cartesiano. Quem vê pensa. Sequer dá um espaçamento entre as duas coisas como faz Descartes no Penso, logo existo. Não existe vírgula. Não existe espaço entre o ver e o pensar, não existe condição a priori, não existe separação. É um espaço de experiência e participação. Não somos meros espectadores vislumbrando uma obra da qual precisamos guardar distância. Somos afetados no sentido de construirmos com nosso olhar uma visão sobre nós mesmos. Visão ou visões, dos muitos sujeitos que se dobram e se multiplicam a partir dos espelhos. Somos chamados a intervir pelo olhar. A sair da passividade da obra distante e, como Carvalhosa cita na afirmação do amigo, buscar sua “cara”. É lá que está a pintura. Para Veiga-Neto (2002, p. 28),

[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc. –, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão.

Nesse sentido, podemos perceber que o que interessa aqui, para o autor, “[...] não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos para o mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 29). Na obra de Carvalhosa, somos convocados a perceber que não existe um sentido único para a reflexão e para a explicação, mas sentidos muitos nas combinações que estabelecemos entre imagem e palavra. O que é expresso em palavras – *Quem vê pensa* – não diz sobre o que vi ou o que pensei nos reflexos dos espelhos. Nossos entendimentos sobre o mundo vão flutuar entre os olhares e a forma como manifesto em palavras o que vi. O sujeito, aqui, não pode mais ser qualificado como “do conhecimento”, como na Modernidade, pois os olhares e discursos que produzimos não são da ordem do “em si”, da ordem de uma

natureza essencial, mas da multiplicidade de olhares e discursos que vão sendo trançados na experiência.

Segundo Silva (2002, p. 4),

Não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos. A verdade é uma coisa deste mundo. A verdade não é uma questão de adequação – ou de correspondência – à “coisa-em-si”, quer esta “coisa-em-si” seja definida como essência (metafísica), quer como existência empírica (positivismo).

O ato de olhar/pensar não é o da verdade desvelada e revelada, mas um ato de criação e invenção de si mesmo, um ato de subjetivação de si mesmo em que podemos perguntar por que meu olhar é produzido dessa forma, e não de outra? Passagem que precisa ser vivenciada, experienciada por cada sujeito, pois os reflexos mudam a partir do olhar de cada um. Novamente percebemos uma concepção de reflexão que provoca ao transformar-se, ao agir na construção de si mesmo, como trazia Platão. Mas, diferentemente desse filósofo, as concepções pós-modernas já não entendem as ideias ou conceitos como uma reminiscência, uma lembrança da essência do mundo. Inexiste um mundo a ser visto como ele mesmo, a ser decodificado em si mesmo.

Também na comparação com as concepções modernas percebemos essa diferença. Não existe um sujeito a ser alcançado e posto como referência, como verdadeiro, como forma. Não se postula olhar para o cogito cartesiano, como fundamento do sujeito do conhecimento. Nem para o bom selvagem de Rousseau, de volta a um estado de natureza. Tampouco para uma razão pura kantiana que sustenta o a priori da autonomia do sujeito. O ver de cada um, como provoca Carvalhosa, não está em busca de um sujeito a ser conhecido ou um sujeito da verdade. O que pensamos a partir do que vemos talvez esteja mais na ordem de questionar sobre quais movimentos, quais tramas, quais dobras, quais redes constituem o sujeito que sou.

Deleuze (2013, p. 124) desenvolve muito bem essas relações no livro *Conversações*, quando afirma que “[...] é preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades”. Visibilidades que não estão na ordem da correspondência ou da conformidade, de um sujeito que se encontra e se conforma. A visibilidade de uma época “[...] é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas”. (*Ibid.*, p. 124). Quando nos perguntamos sobre a loucura no séc. XVII, ou sobre o poder disciplinar no séc. XVIII, como fez Foucault (2013; 2014b; 2018) em algumas de suas obras, buscamos essas visibilidades para entender como elas agiam na constituição dos modos de subjetivação daquela época. Para Deleuze (2013, p. 125), cabe-nos perguntar, quando pensamos sobre as

visibilidades que cintilam em nossa época: “o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?”.

Além dessas perguntas, Deleuze, ao retomar em *Conversações* uma análise sobre o saber, poder e subjetividade em Foucault, afirma que para nós, hoje, o que importa perguntar é

[...] quais são os nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e poder? (DELEUZE, 2013, p. 128).

Diante disso, como podemos perceber, o olhar em autores como Carvalhosa, Foucault e Deleuze já não se coloca mais como fundante de um sujeito que se espera encontrar apartado da realidade que o circunda e em busca de sua essencialidade. O olhar aparece na constituição dos modos de existência para o sujeito como devir, como possibilidade e potência, na medida em que participa da experiência da relação de quem vê consigo mesmo. Experiência que, como já havia salientado anteriormente, parte do “fora” para chegar ao “dentro”. Que precisa do sentido que cada um dá a si mesmo, e que, por isso, não é da ordem da concordância e da homogeneidade. Pelo contrário, constitui-se na divergência, na diferença e na heterogeneidade. Experiência que se realiza diante de uma pluralidade de forças e que permite múltiplos sentidos.

#### 2.1.5 A conversão do olhar

“[...] olha-te a ti mesmo [...]”. (FOUCAULT, 2010a, p. 196).

Em uma de suas primeiras obras publicadas, *As palavras e as coisas*, em 1966, um dos livros que se destacaram no domínio do ser-saber, Foucault dedica o primeiro capítulo, chamado *As meninas*, ao quadro homônimo pintado em 1656 pelo artista espanhol Diego Velásquez. Já nessa obra aparecia a influência do olhar nos textos do pensador francês. Nesse breve escrito, impressiona a quantidade de vezes que o autor se refere ao olhar, debruçando-se sobre cada parte do quadro, sobre cada pessoa ali pintada e, inclusive, sobre o olhar do próprio pintor e do admirador que olha o quadro. Dedicava também muitas linhas a pensar o que é visível e as invisibilidades que Velásquez provoca na tela. Muitos reflexos que se sobrepõem quando vemos o quadro, o espelho, a janela, a porta. No olhar de cada personagem da pintura, “[...] olhamo-nos olhados pelo pintor e tornados visíveis aos seus olhos pela mesma luz que no-lo faz ver” (FOUCAULT, 1987, p. 22). Percebemos que a relação que se estabelece entre a linguagem e a pintura pode ser provocada infinitamente e que uma não se reduz a outra.

Entendemos que “[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 25). Problematização do olhar que já está no primeiro Foucault.

No momento em que o filósofo se volta para a questão do poder, ou para as relações de poder no segundo domínio de sua produção, uma das obras mais lembradas é *Vigiar e punir*, de 1975. Dentre as inúmeras análises sobre o nascimento da prisão na modernidade, importa-me aqui destacar o panoptismo estudado na terceira parte do livro, sobre a disciplina. Foucault, ao analisar o panóptico de Jeremy Bentham, escreve que nesse modelo prisional “o olhar está por toda parte [...]” (FOUCAULT, 2014b, p. 190). A visibilidade se torna uma armadilha construída pela luz e pelo suposto olhar do vigia na torre ao centro. Há um princípio de que “[...] o poder devia ser visível e inverificável”. (FOUCAULT, 2014b, p. 195). Visível, porque a simples presença da torre central já provocaria no detento a percepção do ser visto. Inverificável, pois jamais o detento saberá se realmente está sendo visto. A disciplina pelo olhar ou pelo suposto olhar que provoca a sensação de estar sendo visto sem ver. Novamente o olhar em primeiro plano na obra do filósofo francês.

O terceiro e último domínio de Foucault, o do ser-consigo, é também o que mais apresenta referências sobre o olhar nos livros e cursos que coloquei anteriormente ao trazer o conceito de cuidado de si. Através do exercício da conversão do olhar, sobretudo da segunda fase do cuidado de si, a helenístico-romana, o pensador dedica um amplo espaço para discutir o significado dessa prática na antiguidade.

No curso posteriormente intitulado de *A Hermenêutica do sujeito*, de 1981/82, na aula de 10 de fevereiro de 1982, Foucault analisa amplamente a conversão do olhar, entendida como um exercício para o cuidado de si. Dedicase também a diferenciar essa prática no conhece-te a ti mesmo platônico, no cuidado de si helenístico e romano e na renúncia de si cristã, estabelecendo no cuidado de si do pensamento epicurista, cínico e estoico o imperativo do “olha-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 196). Coloca o olhar sobre si mesmo desses filósofos como forma de dirigir-se a si mesmo e evitar desviar-se na conversão ao olhar dos outros e das coisas do mundo, como acontecia em parte das visões anteriores. Percebe-se, na conversão do olhar, um exercício de reflexão de si sobre si mesmo que necessita ser feito durante toda a existência. Não apenas para a formação e prática política, muito menos para a conversão e renúncia de si radical, mas para a transformação que precisa vir de uma atitude em relação a si mesmo, que depende de nós e do que nos atravessa, que não se constrói do exterior para o interior no sentido de repetir, mas de deslocamentos longos e contínuos de nós mesmos nessa vida.

Para atingirmos a arte do viver e da existência através da prática de si,

É preciso, durante toda a vida, voltar a atenção, os olhos, o espírito, o ser por inteiro enfim, na direção de nós mesmos. Trata-se da grande imagem da volta para si mesmo, subjacente a todas as análises de que lhes falei até o momento. (FOUCAULT, 2010a, p. 186).

A conversão do olhar não acontece simplesmente no ato do olhar, na direção dada aos olhos instantaneamente, mas num eu que se direciona, vira-se aos próprios olhos, que está sob o próprio olhar, sem se perder de vista constantemente. Ao problematizar a questão do olhar e da sua conversão, Foucault (2010a, p. 199) salienta a necessidade constante de uma “[...] atenção para a tensão [...]” que esse movimento causa. Atenção no sentido de, como afirma Masschelein (2008), de estar atento, tornar-se desperto para uma melhor compreensão. Tensão, pois não se busca a decifração de um sujeito como se fosse um objeto de análise que necessita de dissecação, de um abrir de fora para dentro, mas uma “distância para consigo mesmo enquanto somos sujeito de uma ação” (FOUCAULT, 2010a, p. 200).

Atenção que direciona um cuidado com a tensão, com um deslocamento, movimento de si mesmo, transformação que desconforta, que nos tira do lugar de conforto e, por isso mesmo, nos expõe para que possamos nos constituir de outros modos, como uma “[...] transfiguração ética do sujeito” (DALBOSCO; ROSSETO; MARANGON, 2019, p. 168). Tensão que desconforta e, conseqüentemente, exige foco consigo mesmo. Foco, na origem latina da palavra, como lugar do fogo, do aquecer-se, do encontro consigo mesmo. O lugar do fogo na casa, da lareira, do fogão, é sempre o lugar do aconchegar-se, da proximidade, da reunião. É o lugar de busca do “*calor vital*” (OLIVEIRA, 2016a, p. 5, grifos do autor). Perder o foco em si mesmo e colocá-lo sobre outros focos, como coisas fúteis e irrelevantes, nos distrairia do encontro mais importante e mais próximo, o encontro com nós mesmos.

Foucault (2010a) problematiza a dificuldade de convívio com a tensão e o desconforto resgatando os conceitos de *stultus* e *stultitia* na filosofia de Sêneca:

[...] o *stultus* é aquele que quer, mas quer com inércia, quer com preguiça, sua vontade se interrompe sem parar, muda de objetivo. Ele não quer sempre. Querer livremente, querer absolutamente, querer sempre: é isso que caracteriza o estado oposto da *stultitia*. Já a *stultitia* é essa vontade de algum modo limitada, relativa, fragmentária e cambiante. Essencialmente, o *stultus* é aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu, aquele cuja vontade não está dirigida para o único objeto que se pode querer livremente, absolutamente e sempre, o próprio eu. Sair da *stultitia* será justamente fazer com que se possa querer o eu, querer a si mesmo, tender para si como o único objeto que se pode querer livremente, absolutamente, sempre. (FOUCAULT, 2010a, p. 119-120, grifos do autor).

O estado de *stultitia*, uma agitação constante, impede o *stultus* de suportar a tensão da conversão do olhar, do “[...] olhar para dentro de si para ver como o eu se reflete sobre si mesmo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 24). Sua inércia provoca a falta de foco em si mesmo para buscar foco no descartável, no fútil, no fragmentário. Podemos pensar como exemplo dessa *stultitização* do sujeito a lógica do consumo das sociedades neoliberais e a construção ideal do empreendedor de si. A constante necessidade de inovações nos produtos e nos próprios sujeitos, fetiches do nosso tempo, substituem, supostamente, a necessidade do foco em si mesmo.

Como consequência,

O sujeito empreendedor de si mesmo vê a si próprio como um investimento e, portanto, como um aprendiz por toda a vida; um sujeito que deve estar constantemente conectado às oportunidades para melhorar sua performance e concorrer, não somente com os outros, mas principalmente consigo mesmo, batendo as próprias metas. Por isso, a chamada da atenção do sujeito consumidor e a autogestão caminham de mãos dadas. (CAMPESATO; SCHULER, 2019, p. 12-13).

O investimento do sujeito empreendedor de si está nas conexões, nas oportunidades, na performance, na concorrência e competição com os outros e consigo mesmo. A autogestão exige bater metas que nada tem a ver com o sentido que Foucault (2010a, p. 199) ressalta na conversão do olhar, que visaria “[...] melhor concentrar o pensamento na própria ação, para perseguir a meta sem olhar para o lado”. A meta é o eu, que escapa de pensamentos e objetos fúteis da sociedade empreendedora, em que os resultados externos são o foco, o fogo que aquece os *stultos*. Por essa razão, as metas do empreendedor de si precisam ser sempre batidas, pois a agitação do mercado exige o consumo em crescimento. Consumo que consome o eu e o converte a uma nova forma de renúncia de si mesmo. Os novos pecados, ligados ao não desejo pelo consumo e a falta de produtividade para colaborar com ele, constituem novas culpas para a sujeição dos sujeitos e a falta de atenção consigo mesmo.

Atenção na conversão do olhar que provoca, para Nietzsche (2014, p. 164-165), a necessidade de perguntar:

Mas, como nos encontrar a nós mesmos? Como o homem pode se conhecer? Trata-se de algo obscuro e velado; e se a lebre tem sete peles, o homem pode bem se despojar setenta vezes das sete peles, mas nem assim poderia dizer: “Ah! Por fim, eis o que eu és verdadeiramente, não há mais o invólucro.” É também uma empresa penosa e perigosa cavar assim em si mesmo e descer à força, pelo caminho mais curto, aos poços do próprio ser. Com que facilidade, então, ele se arrisca a se ferir, tão gravemente que nenhum médico poderia curá-lo. E, além disso, por que seria isto necessário, se tudo carrega consigo o testemunho daquilo que somos, as nossas amizades e os nossos ódios, o nosso

olhar e o estreitar da nossa mão, a nossa memória e o nosso esquecimento, os nossos livros e os traços da nossa pena? Mas este é um meio de determinar o interrogatório essencial. Que a jovem alma se volte retrospectivamente para sua vida e faça a seguinte pergunta: “O que tu verdadeiramente amaste até agora, que coisas te atraíram, pelo que tu te sentiste dominado e ao mesmo tempo totalmente cumulado? Faz passar novamente sob teus olhos a série inteira destes objetos venerados, e talvez eles te revelem, por sua natureza e por sua sucessão, uma lei, a lei fundamental do teu verdadeiro eu. Compare estes objetos, observe como eles se completam, crescem, se superam, se transfiguram mutuamente, como formam uma escada graduada através da qual até agora te elevaste até o teu eu. Pois tua essência verdadeira não está oculta no fundo de ti, mas colocada infinitamente acima de ti, ou pelo menos daquilo que tomas comumente como sendo teu eu.

Nietzsche (2014) inicia esse trecho dos *Escritos sobre educação* salientando que o processo de encontro e conhecimento de si mesmo, compreendido e tomado como cuidado de si, não é um caminho com chegada prevista e determinada num sujeito pronto e ideal. O processo, a caminhada, é o próprio objetivo, em que podemos ser únicos ao experienciar-mos a nós mesmos, os outros, o mundo. Nesse sentido, segundo Masschelein (2008, p. 36), “e-ducar o olhar significaria um convite a caminhar”, um convite à experiência de se deslocar de si mesmo, mas não em busca de uma perspectiva ou visão, mas de uma transformação. Empresa penosa e perigosa, como lembra Nietzsche, mas não na direção do empreendedor de si, que pensa os riscos sempre a partir do que vem de fora como parâmetro de sucesso, de seus ganhos para a satisfação do consumo e da produtividade. Ela é penosa e perigosa pois nos confronta com uma solidão do testemunho, dos encontros possíveis entre o experienciar-se e o deslocar-se.

Onde encontramos esse eu? Não no fundo essencial de si, mas na subida da escada que gradualmente me leva a um eu infinito. Esse caminho me leva a um “pensamento do fora”, como afirma Ribeiro (2010, p. 624-625), a partir de Foucault, em que “pensar não remeteria à suposta reflexividade como fundamento de iluminação em relação à verdade”. Pensar, refletir, são exercícios de resistência e diferenciação frente à categorização do eu. Resistência e diferenciação aos saberes que pretendem fechar o sujeito, enquadrá-lo em categorias de verdade a priori, em *cogitos* inabaláveis e inquestionáveis. Como coloquei anteriormente, a caminhada para a conversão do olhar já não se coloca como reflexão pura e desconectada com o fora, mas como um pensar que resiste aos jogos de poder e verdade históricos e contingentes.

O pensar como experiência de deslocamento é a

[...] única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se

ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, os descaminhos daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Como Foucault destaca, olhar e refletir são atos possíveis e significativos quando pensamos o diferente, quando nos colocamos no descaminho que o conhecimento traz, pois não nos conduz a um saber privilegiado e superior sobre nós mesmos e sobre o mundo, mas que nos atravessa, nos toca, nos separa de nós mesmos. Tensiona-nos e requer um estado de atenção sobre si que nos transforma, por isso penoso e trabalhoso. Uma atitude solitária, que precisa ser desconectada da multidão que nos cerca e nos impede o silenciar do olhar e do refletir, mas que precisa sempre da violência do fora, da figura de um outro, do diferente.

A conversão do olhar provoca pausas na agitação constante da contemporaneidade consumista e produtivista, na falta de tensionamento do eu, na ausência de atenção consigo mesmo. Uma renúncia da *stultitia* da sociedade do desempenho problematizada por Han (2017), que produz o cansaço em uma sociedade sempre em dívida consigo mesma, presa a uma hiperprodutividade cíclica que pensa o progresso e a linearidade como únicas formas de sustentação. A renúncia solicitada na conversão do olhar não tem relação com as visões do deus mercado, mas uma renúncia da falta de atenção, da falta de cuidado consigo mesmo.

Sêneca (2018), já no primeiro século da nossa era, sintetiza muito bem a diferença entre essa agitação e o estado de atenção ao pensar a viagem em seu livro *Cartas à Lucílio*. O estoico acreditava que a viagem

[...] é algo extremamente inútil para o ser humano quando ele quer apenas, através dela, fugir de si mesmo.

A viagem como tentativa de fuga de si mesmo não educa o espírito. Para ele, o problema da viagem está em sua motivação: por que viajamos?

Viajar é procurar-se, e não um vagar inquieto do espírito em fuga de si mesmo. (OLIVEIRA, 2016b, p. 41).

Viajar, percebe-se, pode ser visto como um ato paradoxal de distanciamento. Por um lado, como distanciamento de si mesmo, no momento que imaginamos que o simples trocar de lugar nos permite abandonar os conflitos e incertezas que causam a agitação. Nessa atitude, consideramos que um fator externo possa acalmar nossa alma, quando, na verdade, os fatores internos permanecem intocados, prontos a nos acompanhar na viagem de volta. Por outro lado, quando o distanciamento tem como meta o procurar-se, a viagem pode nos manter no foco do problema que nos importa, o problema de nós mesmos. Como afirmava Sêneca (2018, Carta

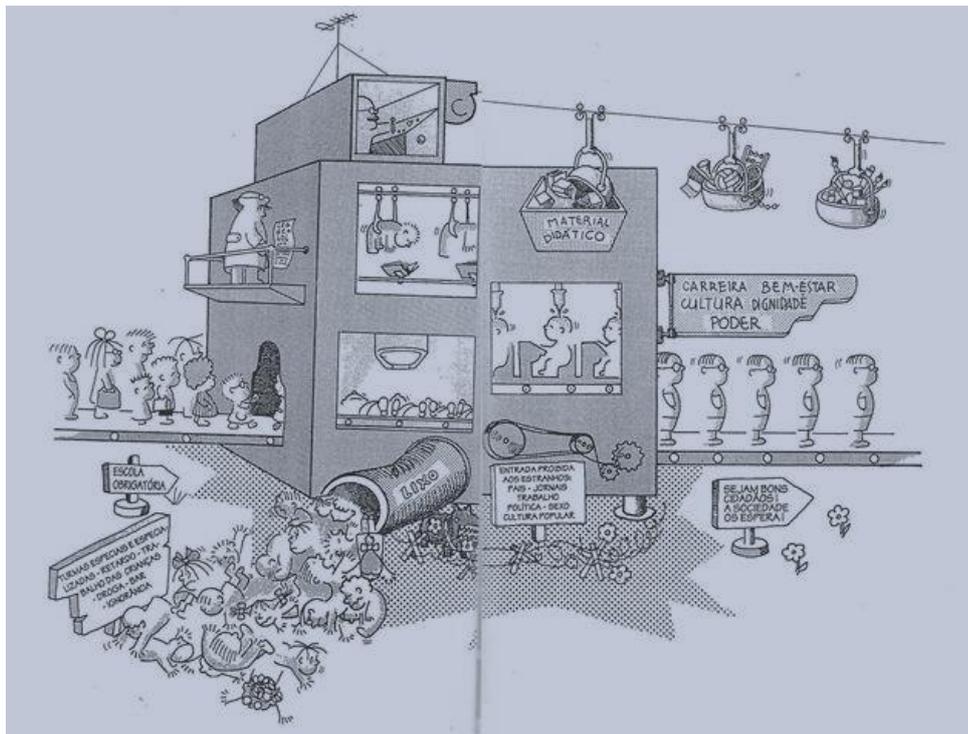
CIV, p. 571), “Se queres escapar aos males que te afligem, precisas de te tornar outro homem, e não de mudar de sítio”.

O acúmulo de lugares que as viagens nos permitem conhecer não nos transforma por si mesmo. É preciso o olhar como experiência viva, como momento do silenciar/atentar para o que se vê, como movimento de ser afetado pelo que se olha. Pausas para o ruminar do olhar, no sentido nietzschiano, em que a viagem nos leva a fortalecer a nós mesmos, a encontrarmos foco no próprio exercício de transformar as experiências em aprendizagens. Uma “potência do devir” (DELEUZE, 2013, p. 90) em que se abrem novas possibilidades de vida, novas possibilidades de ações sobre ações. Um filosofar como modo de vida, no sentido já defendido anteriormente.

O olhar que transforma é um olhar potente, que nos toca, que nos atravessa, que nos afeta. Educá-lo para a conversão a uma atenção de si mesmo não nos fecha na direção de uma interioridade do sujeito em busca do ideal, mas nos abre perspectivas de construção da subjetividade. Potencializa o convite a caminhar e construir por si mesmo. Tensiona nosso modo de enxergar a realidade. Reaviva nossa capacidade de ser afetado pelo que nos atinge. A conversão do olhar é um convite ao cuidado de si.

## 2.2. Educação no contemporâneo e a imagem

Figura 5 - A grande máquina escolar



Fonte: Tonucci (1997, p. 100-101)

Iniciar esta seção com a arte de Tonucci (1997), *A grande máquina escolar*, de 1970, poderia soar como uma grande provocação, um certo denunciamento ou mesmo um catastrofismo em relação aos objetivos e resultados que a educação tem alcançado na contemporaneidade, sobretudo em relação à atenção da conversão do olhar para o cuidado de si de que falava. Facilmente poderíamos recair nessa percepção quando percebemos a imensa gama de aspectos que o desenhista italiano condensa nessa obra em relação à escola. Por isso, de imediato saliento que esse não é meu objetivo. Penso que nem na obra de Tonucci (1997), tampouco na minha pesquisa, se pretenda denunciar a educação e a escola como um problema. Pelo contrário, a escola pensada como instituição na contemporaneidade ainda se apresenta, na minha concepção, como um lugar de democratização dos conhecimentos, das práticas, das vivências, e, portanto, como transformadora de si mesmo e dos outros. Do espaço para a possibilidade de sentidos, para a “[...] intensidade do tempo da vida humana” (KOHAN, 2004, p. 54). A escola não como um problema, mas como algo a ser problematizado.

Nesse sentido, Tonucci (1997) nos desconforta e desafia a problematizar vários pontos que interessam para a minha pesquisa. A apresentação de um modelo de escola através da imagem e que emerge fortemente na modernidade e na contemporaneidade neoliberal; a ideia da escola como uma “máquina”, o que nos leva a perguntar sobre o que ela busca produzir e com que objetivos; a relação dessa “máquina” com o restante do contexto em que está inserida; por que alguns sujeitos são considerados descartáveis e outros aptos para o modelo que essa escola produz. Esses são apenas alguns pontos possíveis de problematização que o artista nos provoca e que pretendo desenvolver a seguir.

### 2.2.1 Educação como máquina: do moderno ao contemporâneo

Começo pela percepção de um modelo escolar como “máquina”. No cartum de Tonucci (1997) – Figura 5 –, essa máquina é apresentada como uma fábrica que segue o modelo fordista da linha de montagem, em que a regularidade, o ritmo constante, a produção em série, a padronização, a divisão por compartimentos e a classificação, dentre outras características, constituem-se como essenciais para o resultado desejado. Os sujeitos, aqui representados pelos alunos, são como peças que precisam ser encaixadas nos lugares adequados para que possam cumprir sua função. São representados por Tonucci (1997), quando entram na máquina, na sua diversidade e, quando saem, na sua adaptabilidade ao padrão. Os professores, cumprindo também uma função, são apresentados como operários que manipulam a máquina para que ela

funcione perfeitamente, cientificamente, colocando-se distantemente do produto gerado. Os materiais didáticos surgem como ferramentas necessárias para a consecução da tarefa, como instrumentos importantes para corrigir as imperfeições da matéria-prima em que se trabalha. A própria máquina seleciona o que deve ser descartado e o que está apto a seguir para sua função.

Mas a que funcionamento de escola serviria pensar no sujeito como fruto de uma linha de produção? Evidentemente não concebemos que os pais e mães, ao matricularem seus filhos na escola, tampouco os professores ao desenvolverem seus projetos, para citar dois exemplos, tenham como objetivo simplesmente a transformação de crianças e jovens em mercadorias ou máquinas individuais de reprodução. Nesse sentido, considero importante perceber contextos em que emergem e de onde provêm tais concepções. Pretendo trabalhar brevemente dois exemplos desses contextos na sequência. O primeiro a partir do livro *Vigiar e punir*, de Michel Foucault, no capítulo em que trata da disciplina e a escola aparece em parte de sua análise sobre a modernidade. O segundo, no contexto do neoliberalismo, a partir do Relatório Jacques Delors, para a UNESCO de 1996, *Educação: um tesouro a descobrir*, em que são apontadas as diretrizes da Educação para o século XXI<sup>6</sup>.

Observemos inicialmente alguns aspectos que Foucault trabalha, em *Vigiar e punir*, sobre essa máquina escolar disciplinar:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2014b, p. 144).

Podemos perceber, no trecho selecionado, que Foucault salienta, já na sua análise da escola como modelo disciplinar no século XVIII, vários aspectos que encontramos na imagem de Tonucci (1997). Uma nova economia do tempo que pretende uma maior funcionalidade e um menor desperdício dos indivíduos. Uma organização serial que permite controle individual ao mesmo tempo que obtém resultados simultâneos nas mais variadas frentes em que se está agindo. Maior produção do todo a partir da hierarquização dos processos. A máquina de ensinar funciona como engrenagens que, ao mesmo tempo, ordenam, repartem, alinham, classificam e

---

<sup>6</sup> No ano de 2021, um segundo relatório foi publicado pela UNESCO, sendo traduzido em 2022 para o português brasileiro. Esse relatório modifica vários pontos importantes aqui trabalhados na pesquisa. No entanto, como o primeiro relatório é base para os documentos educacionais brasileiros atualmente em vigência, como a BNCC, atendo-me ao texto de 1996.

“[...] garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos”. (FOUCAULT, 2014b, p. 145).

Em outro trecho, Foucault destaca um fenômeno também significativo para a compreensão dessa máquina:

[...] o desenvolvimento, na Época Clássica, de uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares; para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação de duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa. Como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja suscetível de utilização e controle? Como organizar durações rentáveis? As disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo. (FOUCAULT, 2014b, p. 154-155).

Encontramos, nessa parte dos escritos de Foucault sobre a questão disciplinar, a escola pensada, dentro desse funcionamento, como formadora do cidadão pronto a colaborar com a sociedade para a produtividade, o que também é visível na obra de Tonucci (1997). Destaco as palavras “acumulação”, “lucro”, “utilidade”, “rentáveis” e “capitalizar” no texto do filósofo francês. Descontextualizadas e retiradas da relação com a escola que Foucault estabelece, nessa parte do seu livro, poderiam nos levar a pensar que o autor estivesse se referindo a uma fábrica da Revolução Industrial. Os indivíduos citados poderiam estar tranquilamente se referindo aos operários e à forma como são gerenciados no ambiente de trabalho. Comparemos o trecho anterior com outro trecho do capítulo em que Foucault está se referindo aos trabalhadores de uma manufatura:

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios de fabricação. Todas essas seriações formam um quadriculado permanente: as confusões se desfazem; a produção se divide e o processo de trabalho se articula por um lado segundo suas fases, estágios ou operações elementares, e por outro, segundo os indivíduos que o efetuam, os corpos singulares que a ele são aplicados: cada variável dessa força – vigor, rapidez, habilidade, constância – pode ser observada, portanto caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela. Assim afixada de maneira perfeitamente legível a toda a série dos corpos singulares, a força de trabalho pode ser analisada em unidades individuais. Sob a divisão do processo de produção, ao mesmo tempo que ela, encontramos, no nascimento da grande indústria, a decomposição individualizante da força de trabalho, as repartições do espaço disciplinar muitas vezes efetuaram uma e outra. (FOUCAULT, 2014b, p. 142-143).

No excerto, seria difícil perceber se Foucault está se referindo a um aluno ou a um operário, não fossem as palavras “oficina”, “fabricação”, “força de trabalho”, “processo de produção”, além da própria palavra “operário”. Isso ocorre porque o funcionamento, tanto quanto os objetivos que se pretende atingir com ele, são muito semelhantes quando comparamos a escola e a fábrica na Modernidade, assim como em outras instituições disciplinares que o autor também menciona, como as prisões, os quartéis e os hospitais psiquiátricos. A agilidade nos processos, a constância nos procedimentos, o rigor da vigilância, a exploração das habilidades, o acompanhamento de todas as fases, dentre outras características, permite a contabilização e a maximização dos resultados para uma maior lucratividade e, ao mesmo tempo, diminuição da potência política. A capitalização do tempo dos indivíduos, citada pelo filósofo, efetua-se e dissemina-se também como capitalização dos resultados pretendidos.

Como salienta Foucault, a “[...] descoberta de uma evolução em termos de *progresso*”. (FOUCAULT, 2014b, p. 157, grifo do autor): o desenvolvimento de técnicas de disciplinamento que permitiam uma linearidade na integração dos diversos sistemas como modelos administrativos que levavam à evolução e acumulação dos resultados tanto no aspecto individual quanto no social. “Uma macro e uma microfísica do poder [...]” (FOUCAULT, 2014b, p. 158) necessárias à sustentação da máquina que se desenvolvia na fábrica, no quartel, na prisão e na escola. A máquina escolar de Tonucci (1997), representativa do modelo tecnicista e reprodutivista dos anos 70 do século passado, começava a ser moldada muito tempo antes, como sinônimo de progresso e desenvolvimento.

Larrosa (1994) salienta, em relação a isso, a importância dos estudos foucaultianos para a compreensão das práticas pedagógicas que constroem e modificam as experiências que os indivíduos têm em relação a si mesmos, trabalhando com os “[...] mecanismos que *transformam os seres humanos em sujeitos*”. (LAROSSA, 1994, p. 37, grifos do autor). Nesse sentido, o que se abre como possibilidade não é a construção de uma teoria do sujeito, mas mostrar “[...] como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos, ...) de subjetivação”. (*Ibid.*, p. 37). Esses aparatos apareceriam como produtores de sujeitos, como de certa forma podemos perceber no desenho de Tonucci (1997). Aparatos que estão instalados há muito tempo e que estão conectados com “[...] a escola que produzia sujeitos dóceis [...]” (TONUCCI, 1997, p. 11), como afirma Tullio de Mauro no prefácio do livro do artista italiano, ao trazer a perspectiva foucaultiana para sua obra.

A fabricação desse sujeito passaria tanto por esses aparatos, quanto por ele mesmo, retirando a pura reflexão do autoconhecimento, do autocontrole, da autodisciplina, para se transformar em ação sobre si mesmo, na busca pelo se conhecer, se controlar, se disciplinar. O

mecanismo seria tanto mais eficaz quanto conseguisse incluir o próprio indivíduo na construção de sua subjetivação. No entanto, paradoxalmente, também trazia um discurso que buscava naturalizar esses processos e colocá-los como um caminho do sujeito em busca da consciência de si, em busca de sua essência. Foucault, segundo Larossa (1994), busca desconstruir essa natureza humana, demonstrando que

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LAROSSA, 1994, p. 43).

Nesse sentido, a máquina que Tonucci (1997) problematiza, a escola, pode ser ao mesmo tempo tomada como algo possível de ser visto, de ser visível, para entendermos quem ela captura na construção dessa subjetividade, quanto no sentido da eficácia dos processos que realiza para a concretização desse objetivo. “Máquinas óticas” (LAROSSA, 1994, p. 60) que tornam visíveis os objetos que veem, mas que também constituem o olhar que vê. Olhar que já está se constituindo, e que estabelece uma forma de olhar antes mesmo da compreensão do que se vê. Os sujeitos que saem da máquina de Tonucci (1997) olham para os próprios processos que os constituíram com lentes que são produzidas pela própria máquina. O olho que observa não é limpo e isento, mas construído pelo próprio ponto de vista que o gera. Os óculos que vemos nos alunos que saem da “grande máquina escolar” regularizam formas de ver e perceber a si mesmos, ainda que isso não signifique que o próprio indivíduo deixe de ser um operário de si mesmo nessa construção.

Da mesma forma, a visão sobre os que não se adaptam a esse padrão, os que não conseguem ser lapidados (ou lapidar a si mesmos) pela “grande máquina escolar”, são mandados para o descarte, para o lixo, na problematização de Tonucci (1997), pois não “servem” ao modelo de cidadão que se espera, que possa contribuir para o progresso e desenvolvimento da sociedade. Essa visão, assim como outras já destacadas anteriormente, nos permite perceber o quanto essa maquinaria ainda é ativa na contemporaneidade, mesmo que a distância para a época moderna, no que se refere ao tempo histórico, já remonte a mais de cem anos. Um exemplo disso foi a fala do então Ministro da Educação do Brasil, Milton Ribeiro, numa entrevista ao programa “Sem Censura”, da TV Brasil, no dia 09 de agosto de 2021<sup>7</sup>, em

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

que afirmava que crianças com deficiência atrapalham a aprendizagem das outras crianças na sala de aula. Nas suas palavras,

O que é inclusivismo? A criança com deficiência é colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela “atrapalhava” – entre aspas, essa palavra eu falo com muito cuidado – ela atrapalhava o aprendizado dos outros, porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela, atenção especial.

Podemos perceber que o ministro divide a sala de aula entre “os com” e “os sem” deficiência, numa clara demonstração de uma visão pré-concebida do que serve e do que não serve a esse funcionamento. O que a criança “não aprendia” já está pré-determinando o sujeito e o que se espera que ele aprenda. Quem não consegue se adaptar, se fazer aprendiz disso, “atrapalha” os que estão aptos a esse aprender. A referência à própria professora mostra que os conhecimentos que ela tem a trazer aos alunos não estariam no âmbito de alcance dessas crianças que “atrapalham”. Podemos notar também que a “atenção especial” que finaliza esse trecho da entrevista não se configura na busca de uma atenção para o cuidado de si, no sentido já trabalhado em outra seção da minha dissertação, mas no sentido de uma atenção para o “não atrapalhar” os outros.

Na mesma entrevista, o Ministro afirma que a “[...] universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade [...]” e que muitos profissionais que ali foram formados, como engenheiros e advogados, estão hoje executando outras tarefas como motoristas de UBER, por não encontrar uma colocação adequada no mercado. Defende que, se “[...] fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande”. Nessa parte da entrevista, parece-me que podemos encontrar outra razão que diferencia os que serão os “bons cidadãos” da “grande máquina escolar” e os que serão descartados como “lixo”. O critério aqui estaria vinculado à utilidade para a sociedade, a se adaptar às demandas que a sociedade estabelece.

Nesse sentido, cabe perguntar: Como se constituiu a concepção de utilidade que aqui se explicita? Como essa concepção interfere nos processos educacionais na contemporaneidade? Que sujeitos emergem a partir dessa concepção? O que se espera desses sujeitos, particularmente na educação, no intuito de suprir essas demandas?

Para problematizarmos questões como essas, é preciso que primeiramente se perceba que todo o sistema disciplinar estudado por Foucault (2014b) e que até aqui tenho buscado salientar entrou em crise após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Deleuze (2013), essa crise

é generalizada e já havia sido prevista pelo próprio Foucault, atingindo todos os meios de confinamento que estruturavam a sociedade disciplinar. Prisão, escola, fábrica, entre outras instituições disciplinares, já não dão conta das modulações constantes dos novos sistemas de produção. Por isso, é preciso formação constante e controle permanente, em que a escola e a fábrica, para citar dois exemplos já relacionados anteriormente com a obra de Tonucci (1997), seguem o funcionamento de uma cultura empresarial e do empreendimento (DARDOT; LAVAL, 2016), em que os próprios indivíduos são vistos a partir da lógica dos números, divisíveis e mensuráveis, como amostras e dados do mercado.

Por isso, as máquinas operadas já não funcionam como a antiga estrutura pesada e arcaica das fábricas que confinavam os operários por horas em tarefas repetitivas e massivas. As máquinas da sociedade de controle são as da informática, os computadores, em que a flutuação, as múltiplas tarefas e a comunicação instantânea produzem modulações incessantes. O que se vende é uma adaptabilidade constante ao novo: “Já não é mais um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado” (DELEUZE, 2013, p. 228). O que se produz é a inovação contínua e rápida, em que nos sentimos constantemente endividados, em déficit com nós mesmos por não atingirmos a motivação e os recursos necessários para dar conta das tarefas que já não são incumbidas a uma massa, mas a um indivíduo apartado da coletividade e responsabilizado pelos resultados obtidos.

Nesse sentido, para Deleuze (2013), a educação tendeu, nesse processo, a ser cada vez menos fechada e cada vez mais atrelada ao meio profissional, confundindo-se com os objetivos e resultados do funcionamento das empresas. A formação e o trabalho invadem o espaço escolar e o domiciliar, trazendo consigo a necessidade constante de aperfeiçoamento e especialização. Na sociedade de controle, ambos não terminam nunca, construindo projetos de vida que se iniciam cada vez mais cedo e se encerram cada vez mais tarde. Esse processo aberto exige competências específicas dos indivíduos para atingirem a adaptabilidade necessária ao funcionamento do mercado. Para isso, é importante o indivíduo desenvolver a capacidade de governar a si mesmo para essa adaptabilidade. O mercado

[...] é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140, grifo dos autores).

Como podemos observar, governar a si mesmo, no sentido da adaptabilidade ao mercado, está muito distante do sentido trabalhado por Foucault (2010a) em relação à Sócrates,

Platão e Sêneca, dentre outros autores, do sentido político e ético da vida na sociedade. Governar a si mesmo, no trecho citado, tem relação muito mais próxima com o sentido econômico do neoliberalismo, do sujeito que se autorregula, que aprende a se conduzir e se construir para ser o sujeito empreendedor. E que, ao empreender, também aprende. Formação continuada do indivíduo que busca seus próprios objetivos e sobre os quais é responsável como empreendedor.

Para problematizar todas essas questões, de uma sociedade que já não é mais apenas disciplinar, no sentido foucaultiano, mas de controle e do neoliberalismo como uma racionalidade que produz modos de subjetivação, proponho a análise do texto *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS *et al.*, 1998), relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors. Além dos parâmetros desejados para a educação nas próximas décadas, o relatório é farto em elementos para a compreensão de um modelo educacional que se sustenta na concepção da produção, do utilitário, das demandas do mercado.

A comissão que elaborou o relatório foi criada oficialmente em 1993 pela UNESCO e foi financiada pelo próprio órgão internacional. Desde 1968, a UNESCO já desenvolvia estudos que tinham como objetivo avaliar os problemas e as prioridades da educação, bem como recomendar ações inovadoras que pudessem atacar esses problemas e ajudar a atingir essas prioridades. Já em 1971, Renné Maheu, na época Diretor Geral da entidade, solicitou a Edgar Faure, ex-Ministro da Educação francês, que reunisse um grupo de estudiosos que se preocupasse com a transformação muito rápida que o conhecimento e a própria sociedade vinham presenciando, assim como com as exigências para o desenvolvimento de uma educação que estivesse conforme e adaptada a essas novas exigências. Da mesma forma, a comissão presidida por Delors buscava definir o que era essencial para o futuro não só da educação, mas de toda a sociedade. Cultura, cidadania, coesão social, trabalho, emprego, desenvolvimento, pesquisa e ciência foram algumas pistas que levaram o grupo a definir temas transversais que estivessem vinculados ao funcionamento dos sistemas educacionais, e que resultaram na escolha de três eixos: (i) as tecnologias da informação, (ii) os professores e o processo pedagógico e (iii) o financiamento e a gestão da educação.

Pode-se observar que dos três eixos, dois estão fortemente associados a aspectos que cresceram em importância nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 70 do século passado: as novas tecnologias da informação, que tiveram um aumento vertiginoso tanto na produção, como no acesso a elas, e a compreensão dos processos educacionais como gestão, o que aproximou a escola do funcionamento das empresas, tanto na sua administração, quanto

nos objetivos a serem alcançados. O terceiro eixo, dos professores e o processo pedagógico, passou a ser extremamente influenciado pelos outros dois, o que pode ser explicado pelas políticas neoliberais adotadas por boa parte dos países do mundo e que também estão presentes claramente na construção e elaboração do relatório que foi publicado em 1996 pela UNESCO. Segundo Dardot e Laval (2016), essas políticas neoliberais podem ser entendidas como uma racionalidade que “[...] tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (*Ibid.*, p. 17), apresentando como principal motor a ideia de empresa como modelo de subjetivação, adaptada à concorrência e ao progresso. Tal concepção demanda a percepção de que a vida do próprio indivíduo precisa ser pensada como empresariamento de si mesmo, para dar conta de uma metanarrativa de mercado que se sustenta, paradoxalmente, numa constante adaptabilidade do indivíduo às novas necessidades, não do sujeito, mas do próprio mercado. Segundo os mesmos autores,

O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Esse princípio universal, o da concorrência, tornar-se-ia um modo de conduta do sujeito que tenta superar e ultrapassar os outros buscando oportunidades que lhe tragam lucros. A lógica da competição e da rivalidade acirra-se como fundamento de uma visão de mundo, inclusive educacional, que não é totalmente nova, pois já está presente desde 1930<sup>8</sup>, mas que ganha contornos muito mais claros e eficazes nos últimos 50 anos. Seu sistema, hoje presente no mundo inteiro, “[...] estende a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8), assim como está organizado para

[...] moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 136).

Esse produzir os sujeitos para o empreendedorismo está fortemente presente no relatório presidido por Jacques Delors para a UNESCO, que pensa os discursos, práticas e dispositivos que sustentem educacionalmente a proposta do mercado como lógica de todas as relações sociais. Isso é perceptível em vários elementos ao longo do documento, a começar pelo título, que trata a educação como um tesouro a descobrir, já aludindo a um léxico empresarial do lucro

---

<sup>8</sup> Aqui utilizo como referência o próprio livro de Dardot e Laval (2016), para quem o liberalismo já vinha em crise desde 1880, agravada pela crise econômica dos anos 30 do século XX, levando vários autores a proporem uma revisão dessa teoria, base do neoliberalismo.

e da recompensa, o que se tornará ainda mais claro com a leitura de todo o texto. Além disso, a análise dos 15 integrantes da comissão também revela o quanto a concepção da gestão empresarial está presente na elaboração desse projeto. Apesar de contar com especialistas na área da educação, como professores de várias áreas, ministros da educação, conselheiros e diretores educacionais de vários países, também estão presentes com destaque profissionais ligados à área industrial, dos meios de comunicação de massa, de cooperativas empregatícias e até um ex-Ministro da Economia e da Fazenda da França, o próprio Jacques Delors que preside a comissão. No caso da publicação do documento no Brasil, em 2010, utilizada para minha análise, apesar de estar a cargo do Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, foi patrocinada pela Fundação Faber-Castell, ligada à empresa de mesmo nome com sede na Alemanha e que é uma das maiores produtoras do mundo de materiais escolares.

Essa influência da gestão empresarial e do próprio modelo de empresa em documentos de propostas educacionais, como o relatório da UNESCO, também é acompanhada por uma forte parceria entre o público e o privado em muitos países do mundo, inclusive no Brasil. É o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, influenciada na sua construção por instituições e fundações que são gerenciadas por agentes financeiros que investem na educação, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social e a Fundação Roberto Marinho. Juntamente com órgãos internacionais como a própria UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, essas organizações estiveram presentes nas reuniões com órgãos públicos para a discussão e elaboração da proposta. Todos esses aspectos têm provocado a discussão sobre os interesses desses agentes, sobretudo financeiros, na educação. Uma das hipóteses sempre levantada é o interesse em levar a lógica empresarial para dentro das escolas.

No que se refere ao texto propriamente dito, inicia-se por uma longa introdução assinada pelo presidente da comissão, para depois apresentar os horizontes, princípios e orientações para a educação no século XXI. A leitura do texto permite identificar um conjunto de palavras que se aproximam claramente do discurso mercadológico empreendedor. “Inovação”, “competição”, “superação”, “criatividade”, “projeto pessoal”, “flexibilidade”, “aptidão”, “promoção”, “empreender”, “desenvolvimento”, “investimento”, “crescimento econômico”, “capital”, “incentivo”, “aceleração”, “competência”, “eficácia”, “tecnologias”, “gerenciar” são algumas das expressões que ajudam a tecer um discurso que nos parece hoje normalizado dentro da educação, mas que emerge de um contexto fortemente neoliberal com a intenção de construir uma educação orientada para o mercado. Além das expressões citadas, destacam-se três

palavras que acompanham todo o texto, fios condutores da educação para os novos tempos: “progresso”, “adaptação” e “aprender”.

Toda a primeira parte do texto repete constantemente a ideia de progresso, pressuposto da racionalidade técnico-científica que se desenvolveu desde a Modernidade e que ainda está presente no âmbito da produção industrial, científica e até mesmo cultural, como demonstraram Adorno, Horkheimer e Benjamin, dentre outros pensadores ligados à Escola de Frankfurt. Esses autores se dedicaram, ao longo do século XX, a analisar a concepção de uma razão instrumental que permeia essas diferentes formas de produção. Nesse contexto, o que importa é a constante evolução, percebendo a realidade numa linearidade em que o novo é sempre superior ao antigo. Isso exige que a máquina produtiva, para usar a expressão de Tonucci (1997) em relação à escola, esteja sempre se renovando, incorporando novos procedimentos, técnicas, ferramentas. Nessa lógica, é preciso reinventar-se para o progresso para não ficar atrasado na competição. Nas palavras de Delors,

Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo. (DELORS *et al.*, 1998, p. 9).

Essa é a razão para a exigência da flexibilidade no relatório da UNESCO. Uma educação para os novos tempos necessita que o indivíduo busque a superação de si mesmo o tempo inteiro para estar apto e adequado ao progresso que se impõe a ele. Pode-se notar que, apesar da defesa das convicções de cada um e do pluralismo, Delors menciona um universal que está acima dessas convicções e pluralismos e ao qual os indivíduos precisariam se submeter.

Por isso a importância de o relatório também destacar a capacidade de adaptação. Tanto no longo trecho de introdução do relatório, quanto na parte que delinea os parâmetros a serem seguidos, salienta-se a importância de que, diante das transformações constantes oferecidas pelo progresso, é necessário que tanto os indivíduos, quanto a própria educação estejam aptos a essa característica contemporânea. Buscar “[...] adaptar-se sem se negar a si mesmo [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 8) para que se possa “[...] enfrentar o desafio instigante das novas tecnologias da informação” (*Ibid.*, p. 8) é um dos exemplos em que o relatório convoca para a constante adaptação dos indivíduos. Assim como quando citada a contribuição que a universidade pode dar a esse processo, que ela ofereça “[...] qualificações profissionais respaldadas em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia” (*Ibid.*, p. 18). O que parece evidente, não só nesses dois trechos que cito, mas na quantidade muito grande de referências

no texto à adaptação, é que tanto o indivíduo, quanto a educação são meios para a realização do objetivo maior, o progresso e o desenvolvimento técnico, científico, econômico, mercadológico.

Nesse sentido, o relatório guarda especial atenção aos países pobres e em desenvolvimento, salientando mais fortemente a necessidade de que, nesses locais, deva-se “[...] propor novas perspectivas de desenvolvimento que permitam a construção efetiva, em seus países, de um futuro melhor para todos os cidadãos”. (DELORS *et al.*, 1998, p. 18). Mas de quais perspectivas se está falando? O que significa um futuro melhor? O texto segue salientando a importância de “[...] formar, na área profissional e técnica, as futuras elites e os diplomados de nível médio e superior [...]” (*Ibid.*, p.19), mais uma vez se referindo aos modelos de desenvolvimento que levarão a sociedade ao progresso de forma contínua e acelerada.

Todos esses aspectos até aqui levantados sobre as duas palavras que ganham destaque no relatório, o progresso e a adaptação, levam-nos à terceira palavra que está em evidência durante todo o texto: aprender. Sobretudo quando são apresentados os princípios da educação através dos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, percebem-se vínculos muito claros com as outras duas palavras-chave. Vínculos que são construídos através da ligação com termos como “qualificação profissional”, “competência”, “apta”, “trabalhar”, “gerenciar”, “desenvolvimento”. Termos que, como já colocado anteriormente, têm proximidade com o léxico empresarial que permeia a lógica neoliberal. Chama a atenção, por exemplo, a expressão “[...] aprender a aprender [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 31), utilizada na apresentação do pilar aprender a conhecer. Ela pode ser entendida e complementada quando, pouco adiante no texto, salienta-se a necessidade de constante “[...] atualização, reciclagem e conversão[...]”. (*Ibid.*, p. 32). Novamente aparece a concepção de superação de si mesmo, de uma educação que prepare o indivíduo para as constantes mudanças em todos os âmbitos, o que precisa ocorrer durante toda a sua vida. Essa conversão de que se fala, no entanto, não está ligada ao sentido da conversão do olhar que tratei anteriormente em relação aos estudos de Foucault (2010a) e aos objetivos de minha pesquisa, mas a uma conversão para a lógica do aprimoramento, da adaptabilidade, da inovação de si mesmo, processos típicos da racionalidade instrumental e incorporados pela sociedade contemporânea neoliberal.

Biesta (2020) problematiza essas questões do aprender em seu livro *Para além da aprendizagem*, ao afirmar que

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendiz – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem –, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendiz e o papel do profissional da educação na relação educacional. (BIESTA, 2020, p. 41).

Isso levaria, segundo o autor, a preocupações nas propostas educacionais mais vinculadas a questões técnicas do que qualquer outro fator. Como consequência, eficiência e eficácia se sobreporiam aos próprios sujeitos aqui envolvidos, o aprendiz e o profissional da educação. E se pergunta “Qual é o papel da educação hoje?” (BIESTA, 2020, p. 129), apontando como respostas possíveis, no atual cenário, a competitividade na economia global, a transmissão de conhecimentos e valores para a boa cidadania e a garantia da obtenção de boas notas nas avaliações internacionais. Além disso, aponta dois problemas nessas respostas. O primeiro, ligado à percepção de que esses três objetivos são vistos como evidentes e inevitáveis, não havendo outra saída para a educação do que se adaptar a essa realidade. Segundo, as pressuposições que isso traz, em que a educação

[...] é vista em termos da criação de identidades particulares – o aprendiz da vida inteira, o bom cidadão, o estudante de desempenho elevado – e em termos de criação de uma ordem social competitiva, estável e bem-sucedida. Para que isso seja possível, o próprio processo educacional tem de ser descrito como uma tecnologia, como um instrumento que pode ser posto a funcionar para realizar fins predeterminados. (BIESTA, 2020, p. 131).

Como podemos perceber, não só esse funcionamento da educação está de acordo com os objetivos do relatório de 1996 da UNESCO, no que se refere ao desempenho e competitividade, como também está de acordo com a questão disciplinar estudada por Foucault (2014b) em relação à escola quando pensada dentro de uma máquina na modernidade, como formadora do cidadão pronto a colaborar com a sociedade para a produtividade. Em ambos os textos, aqui brevemente analisados, *Educação: um tesouro a descobrir* e *Vigiar e punir*, a “grande máquina escolar” que Tonucci (1997) nos traz em sua obra ainda ecoa em boa parte dos processos ligados à escola. Faço essa relação considerando, evidentemente, o documento da UNESCO mais antigo, base para os documentos sobre educação em vigência no Brasil.

Ecoa inclusive nos discursos que retratam uma suposta e infinita crise da escola na contemporaneidade, profetizando que a escola estaria obsoleta e precisaria ser substituída ou transformada para se adequar aos novos tempos e necessidades. Em dois pontos destacados nos parágrafos anteriores, o da formação do bom cidadão, assim como o da formação para a competição e a vida bem-sucedida, podemos encontrar exemplos desse tipo de discurso nos

próprios documentos que norteiam a educação brasileira, como a BNCC (BRASIL, 2017). Nas competências gerais da Educação Básica, ainda no início do texto, já são amplamente apresentados esses dois objetivos. Destaco três das dez competências:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Como podemos perceber nas competências citadas, os textos são tecidos de forma a entrelaçar, de um lado, o cidadão crítico, reflexivo, ético, livre, autônomo, responsável, democrático e solidário, para citar alguns exemplos, e, de outro lado, o sujeito tecnológico, protagonista, apto para o trabalho, flexível e resiliente. Todos esses termos estão amplamente próximos dos resultados esperados pela sociedade disciplinar e de controle, mas também pela sociedade do desempenho que Han (2017) problematiza. Para o filósofo, o que caracteriza essa nova sociedade são as concepções de projeto, de iniciativa, de produção, vinculadas a uma grande transformação da negatividade característica das sociedades anteriores para a positividade da sociedade do desempenho.

Essa positividade, caracterizada por um excesso em todos os sentidos, para o prazer, para a velocidade, para a flexibilidade, para a adaptabilidade, para o empreendedorismo, tem atravessado as escolas, por exemplo, na percepção de que crianças e jovens buscam cada vez mais resultados, recompensas e benefícios rápidos, transferindo para atividades como a leitura e a escrita o desejo de satisfação instantânea que encontram na internet, no espetáculo midiático e nas redes sociais. Esses contextos referendam mais uma vez a defesa de uma crise da escola, produzindo “[...] um regime discursivo na atualidade que insiste em colocar a escola em uma posição de obsolescência”. (CAMPESATO; SCHULER, 2019, p. 2). Para esse regime discursivo, essa obsolescência está vinculada, por exemplo, à incapacidade da escola em se adequar à sociedade imagética do cinema, da televisão, do computador, do tablet e dos smartphones, dificultando a possibilidade de que a escola atinja as demandas contemporâneas.

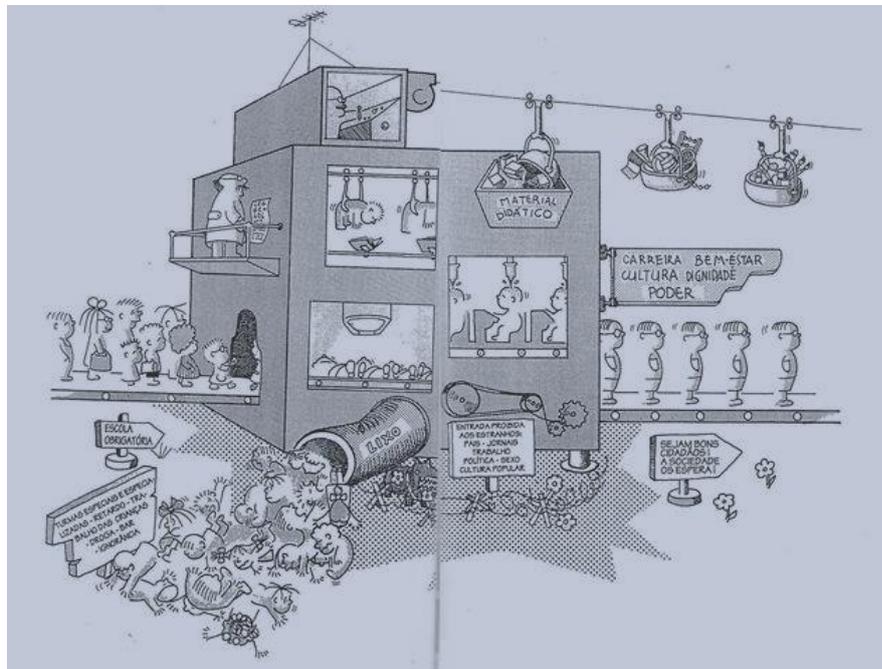
Por isso trago um terceiro aspecto que considero importante explorar na obra de Tonucci (1997) e que se vincula às problematizações que proponho pensar sobre a escola nesse início de século XXI. Esse aspecto se refere à importância da imagem no contexto contemporâneo.

### 2.2.2 Imagens

Tonucci (1997) constrói a ideia de “máquina escolar” sobretudo através da imagem. As palavras que são utilizadas, também importantes, surgem como intertextos que dialogam com o texto imagético. Para alguns, a representação de suas críticas em relação a essa máquina possivelmente não ficaria tão forte e significativa se fosse transformada em um texto expresso somente em palavras. Da mesma forma, a compreensão dessas críticas me parece possibilitar um sentido muito mais abrangente na medida em que são construídas pela imagem.

Um exemplo do que estou propondo pode ser visto no final da linha de montagem, quando os alunos saem dessa escola/máquina. Com o intuito de ajudar o leitor, evitando que precise voltar algumas páginas para observar a imagem, compartilho novamente a obra.

Figura 6 - A grande máquina escolar 2



Fonte: Tonucci (1997, p. 100-101)

Como podemos observar, a direção para a qual os alunos são encaminhados na imagem já nos indica um futuro que está por vir, em oposição ao outro lado, que indica o ponto em que

os alunos ingressam na máquina, como o passado e origem deles. A desordem, multiplicidade e indisciplina da chegada contrastam com a ordem, unicidade e disciplina da saída. A placa abaixo da esteira poderia muito bem indicar apenas a direção, sem a necessidade do texto escrito “Sejam bons cidadãos! A sociedade os espera!”. (TONUCCI, 1997). Ou mesmo nem ser colocada, pois o corpo e a postura dos alunos já nos permitem perceber o que os espera. Com isso não pretendo desmerecer as palavras e outras formas de texto. Apenas salientar, como parte importante da minha pesquisa sobre o olhar, que as imagens se configuram cada vez mais como uma linguagem próxima não somente das artes e de outras manifestações que já as utilizavam, mas de todos os âmbitos da vida na contemporaneidade e, portanto, também na educação.

A constatação dessa abundância das imagens na contemporaneidade levou muitos autores a problematizar esse fator, sobretudo quando ligado à educação de crianças e jovens, produzindo percepções que variam entre os que defendem essa abundância como prejudicial à escola e os que defendem a inclusão das imagens como uma outra possibilidade dentro da educação. Esclareço que colocar essa variação como um “entre” tem como objetivo abrir para as muitas percepções que podem se colocar aí dentro e não como uma polarização do “a favor” e “contra”. Não se trata de uma outra forma de binarismo que resultaria em discussões que em nada contribuem para a problematização da temática. Importa considerar as diversas condições de possibilidade que estão imbricadas nessa discussão. No entanto, também não se trata de assumir posição nenhuma, na medida em que este trabalho se propõe a discutir o olhar como possibilidade para o cuidado de si e como forma de subjetivação. Assim, as imagens são ferramentas-equipagens, no sentido foucaultiano, possibilidades imprescindíveis para a pesquisa que ora se desenvolve.

Uma das autoras que problematiza a imagem na contemporaneidade escolar é Paula Sibilia (2012). Logo no início de seu livro *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*, a pesquisadora coloca a escola como uma instituição em crise. Assim como Tonucci (1997), Sibilia questiona o modelo escolar da modernidade, tratando-o como uma “máquina antiquada” (SIBILIA, 2012, p. 13) que está “se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje”. (*Ibid.*, p. 13, grifos da autora). Ao mesmo tempo, aponta que novas máquinas estão surgindo e ocupando o lugar das parafernálias anteriores, em especial “[...] os aparelhos móveis de comunicação e informação”. (*Ibid.*, p. 14). Essas duas maquinarias estariam em choque, a partir do momento em que

[...] numa sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecno-científicos, em meio aos vertiginosos processos de globalização de

todos os mercados, entra em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do “homem-máquina”. (SIBILIA, 2012, p. 49).

Podemos perceber no texto de Sibilía (2012) uma associação entre os avanços tecnocientíficos da racionalidade instrumental e o poder dos mercados globalizados, marcando mais uma vez, como já havia colocado anteriormente, a empresa como modelo institucional levado a todos os âmbitos da vida. O que é importante destacar nesse trecho, em relação às imagens, é o fato de que a autora salienta o quanto esse novo modelo não pode prescindir de um apoio para sua existência e eficácia da sociedade midiaticizada, em que a produção e o consumo são alavancados por uma lógica do marketing e da propaganda. Nessa lógica, somos chamados a nos exibirmos constantemente em telas “[...] onipresentes e interconectadas [...]” (*Ibid.*, p. 48), exteriorizando, em projeções visuais, uma subjetividade que já não pode ficar presa numa interioridade, não consegue ficar invisível aos olhos alheios. Essas telas, sobretudo dos dispositivos eletrônicos, colaboram para uma metamorfose dos corpos internalizados da modernidade para corpos contemporâneos, “[...] transparentes, decodificáveis e talvez até mesmo reprogramáveis”. (*Ibid.*, p. 57)

Esses novos corpos, inclusive os da escola, estariam então mediados o tempo inteiro pelas imagens, aspecto que Guy Debord (1997) já havia salientado, em 1967, no livro *Sociedade do espetáculo*. Para Sibilía (2012, p. 63),

[...] a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens. De fato, depois de atravessar um século inteiro sob a luz deslumbrante do cinema e após várias décadas de intenso contato com a televisão, a cultura atual é fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. Mais recentemente, a produção e a circulação de imagens se multiplicou exponencialmente, graças a irrupção triunfal das redes informatizadas.

O que considero importante destacar nesse trecho é a necessária diferenciação entre as imagens produzidas para o cinema, como uma das artes mais proíficas do século XX, e as imagens multiplicadas nas últimas quatro décadas pelos dispositivos eletrônicos através das redes sociais, por exemplo. Mesmo a televisão, ícone do aumento da potência das imagens como entretenimento durante o século XX, precisa ser pensada antes e depois do advento do modelo dos *reality shows*, tipo de programa que domina boa parte das grades televisivas nos últimos trinta anos. Esses dois exemplos trazem bem, na minha concepção, a diferença entre as imagens que Sibilía (2012) critica em seu livro e a imagem fílmica que defendo na minha pesquisa como possibilidade na construção do olhar para o cuidado de si. No entanto, é preciso também reconhecer que a imagem, inclusive no cinema, foi potencializada pelos novos recursos

mediáticos e pelo modelo em rede, que substitui o modelo tradicional da comunidade e se baseia nos processos de conexão e desconexão rápidos, fragilizando as relações e a própria forma como percebemos a realidade.

Segundo Lipovetsky e Serroy (2009, p. 101), um dos grandes traços de nossa época

[...] é o apagamento da dominância dos mecanismos de socialização e de individualização que Foucault designava pelo nome de “disciplina”. Esse grande dispositivo multissecular não é mais o esquema estruturador da hipermodernidade. As injunções e regulamentos uniformes destinados a criar obediência regular dos corpos foram sucedidos pelas desregulações do hiperconsumo, pela polifonia das solicitações, pela nebulosa caleidoscópica das imagens. Agora, o controle pan-óptico e o esquadramento analítico são suplantados pela cultura mosaica das telas e pelos estímulos audiovisuais dispersos. A nova relação com o cinema é o eco dessa transformação.

Podemos perceber, assim, a quebra de uma linearidade narrativa, baseada numa estrutura uniforme, para uma rede complexa e multidirecional que é marcada pelo excesso, em que somos convocados a descontínuas e sucessivas impressões. Polifonia de solicitações que já não encontra no centro do panóptico o foco irradiador da atenção e vigilância, mas que controla pela dispersão das redes que se desdobram em múltiplas direções, inclusive audiovisuais.

Esse contexto não torna fácil a tarefa de se problematizar as imagens, principalmente do cinema, como possibilidade para um exercício de subjetivação que envolva o cuidado de si no espaço escolar. O transbordamento de efeitos visuais característicos de nosso tempo sugere um cansaço que tornaria pouco provável aos nossos olhares uma educação que buscasse ser transformadora a partir da experiência visual. Mas os próprios autores a que recorri até agora para pensar a crítica à imagem, Sibilia (2012), Lipovetsky e Serroy (2009), reconhecem sua importância e potencialidade, marcadamente através do cinema, para problematizarmos caminhos e direções possíveis para ela. No caso de Sibilia (2012), a própria análise da escola como parede e como rede hiper conectada, e das consequências para os sujeitos que daí emergem, é feita tomando por base filmes produzidos pelo cinema e que se ocuparam dessas temáticas. Sobretudo *Entre os muros da escola* (2008), dirigido por Laurent Cantet, é trazido como exacerbação das dificuldades de um mundo que se divide através dos muros da escola, para dentro e para fora. As redes que se contrapõem no livro às paredes do confinamento escolar, ganham no filme imagens que potencializam os desafios em se pensar uma educação que não seja murada e, portanto, divisora, excludente e desconectada com a realidade “para fora”. Talvez na mesma linha seja a menção por parte da autora do filme *The Wall* (1982), da banda de rock Pink Floyd, em que o muro que se constrói traz fortes referências da escola como

maquinaria, de que tratei anteriormente. Ou tantas outras menções a filmes que já discutiam problemas que a autora aborda em seu livro, como *Tempos modernos* (1936), de Charles Chaplin, *Os incompreendidos* (1959), de François Truffaut, *Ao mestre com carinho* (1967), de James Clavell, *Mentes perigosas* (1995), de John Smith, *A sociedade dos poetas mortos* (1989), de Peter Weil, e *A onda* (2008), de Dennis Gansel.

Da mesma forma, Lipovetsky e Serroy (2009) dedicam-se a mostrar que o cinema, apesar da explosão de imagens característica de nosso tempo, não para de se reinventar como uma “arte de poderoso dinamismo” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 14), que em nada indica um declínio de criatividade. A arte da grande tela, fenômeno quase inigualável do século XX, tem demonstrado capacidade de se adequar às novas telas que diminuíram de tamanho tanto quanto aumentaram em recursos técnicos, caso da televisão, do computador e, mais recentemente, do smartphone. Em tempos de telas globais, segundo os autores, passamos da “tela-espetáculo à tela-comunicação, de uma tela ao tudo-tela” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 11). O cinema, assim como outras formas de manifestação imagéticas, já não cumpre a função exclusiva de arte ou entretenimento, mas se incorporam à quase totalidade de espaços e tempos de nossa vida. Na mesma linha que destaquei no livro de Sibília (2012), apesar das críticas à sociedade imagética atual, Lipovetsky e Serroy (2009) destrincham uma série infindável de filmes nos mais variados estilos e gêneros, como curtas, média e longa metragens, documentários, ficções, cinebiografias, adaptações, blockbusters. Isso para destacar uma pequena parte do tudo-tela da época da tela global. Nosso tempo é o da “[...] tela onipresente e multiforme, planetária e multimidiática”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 12).

Nesse sentido, por que as imagens, particularmente as do cinema, não ocupariam um lugar de destaque também na Educação? Por que não contribuiriam para a potencialização das aulas de Filosofia, por exemplo? Rohden e Kussler (2013) problematizam muito bem essa possibilidade, na minha concepção, ao pensar a relação filosofia e cinema como encontro e estranhamento:

Antes que a filosofia e o cinema sejam tomados como faces contrapostas precisamos vê-las numa relação de proximidade e distanciamento constantes. Convém manter em mente que, assim como o *nome*, a *definição* e a *ciência* são fatores importantes do processo de conhecimento dialético, a *imagem* e a *intuição/intelecção* também o são. Além disso, as etapas descritas para confecção do filosofar não seguem uma linha hierarquizada ascendente e unidirecional, senão que multidirecional e intercambiável – visto que, em dados momentos, a imagem se sobrepõe aos demais pontos e, em outros, a definição conceitual proposicional a torna subjacente. (ROHDEN; KUSSLER, 2013, p. 542, grifos dos autores)

É possível identificar, a partir do que os autores provocam, que “o cinema não é filosofia, mas pode ser filosófico, na medida em que trata de problemas que são do ser humano.” (ROHDEN; KUSSLER, 2013, p. 541) A linguagem imagética não pode, nem deve ser reduzida à filosofia, mas pode ser filosófica na medida em que nos ajuda a (re)interpretar nosso mundo e a nós mesmos. A imagem não seria, portanto, “[...] filosoficamente indigna [...]” (ibid.), mas uma expressão outra do mundo em que habitamos.

O que me parece fundamental é compreender a riqueza inesgotável que a imagem possibilita na constituição do sujeito. A potência na construção do olhar, desde que possa ser entendida nas brechas, no entre esse mundo da dispersão pela hiper conexão de que fala Sibilia (2012). Foucault (1987) já problematizava as imagens em algumas de suas primeiras obras, como *As palavras e as coisas*. Como destaquei no primeiro capítulo desta dissertação, na sua análise da pintura *As meninas* (1656), de Diego Velásquez, percebemos que a imagem tem um papel próprio e diferente da palavra. Veiga-Neto (2002) destaca bem esse aspecto ao lembrar que, para Foucault,

[...] são os elementos *visíveis* – formações não-discursivas – e os elementos *enunciáveis* – formações discursivas – que farão do mundo isso que ele parece para nós. (VEIGA-NETO, 2002, p. 7, grifos do autor).

A partir disso, essa irreducibilidade do que é visível ao que é enunciável, mesmo que Foucault afirme uma primazia das palavras sobre as imagens na constituição desse nosso mundo, permite a afirmação de que as imagens ocupam um lugar privilegiado na maneira como nos relacionamos com ele. Como afirma o filósofo francês, ao se jogar profundamente na obra de Velásquez, “É preciso, pois, fingir não saber quem se refletirá no fundo espelho e interrogar esse reflexo ao nível de sua existência”. (FOUCAULT, 1987, p. 25). Esse “fingir não saber” me parece o abrir-se ao inusitado, ao não dado, ao olhar ainda não visível que possibilita existência(s). Reflexo da conversão de um olhar que já não se dispersa, mas que se atenta para si mesmo entre o visível e o dizível. Como afirma Han (2017), ao se referir ao pintor Paul Cézanne,

[...] esse mestre da atenção profunda, contemplativa, observou certa vez que podia *ver* inclusive o perfume das coisas. Essa visualização do perfume exige uma atenção profunda. No estado contemplativo, de certo modo, saímos de nós mesmos, mergulhando nas coisas. (HAN, 2017, p. 36, grifos do autor).

Assim, essa atenção profunda de forma nenhuma se distancia do ver e, portanto, das imagens, como em algumas tradições filosóficas que pretenderam desmerecer o sentido do

olhar como reflexão. A “visualização do perfume”, do cheiro, configura-se como um sair para fora de uma visão estabelecida pela retina ou pela consciência do que se vê, abrindo o pensar como também do fora. Para isso, Han propõe uma “Pedagogia do ver” (HAN, 2017, p. 51), inspirada no *Crepúsculo dos ídolos*, de Nietzsche (2017), em que a paciência, a atenção profunda, a aproximação consigo mesmo contrastam com a hiper conectividade, dispersão e excesso de positividade da sociedade do desempenho. Mais uma vez, tanto no exemplo de Foucault (1987), quanto no de Han (2017), fica saliente a importância de uma Educação que não desmereça, nem minimize a imagem no desenvolvimento de seus objetivos e propostas.

Antes de problematizar isso, principalmente no que se refere ao cinema e à Filosofia com crianças, na próxima seção, gostaria de fazer referência ainda a um importante pensador que também se dedicou a estudar as imagens e que, penso, contribui enormemente para pensarmos uma educação na contemporaneidade que escape à maquinaria de que venho tratando ao longo desta seção. Esse pensador é o filósofo e historiador da arte, Georges Didi-Huberman (2011; 2012; 2018). Evidentemente problematizo a partir de um recorte de algumas de suas obras e reflexões, não pretendendo em absoluto dar conta de toda a riquíssima produção desse pensador em relação a esse tema.

A primeira questão que destaco em Didi-Huberman (2012) é que separar o mundo das imagens do mundo das palavras nos levaria a uma posição conformista e limitada do que podem imagem e palavra, ou mesmo daquilo que podem o olhar e a escuta. Reduzir a imagem a algo que posso perceber num instante, como de um golpe, traria consigo a percepção do instante como absoluto, como já dado e pronto, em que se tornaria desnecessária a leitura dessa imagem. Ler imagens, para o filósofo francês, necessita de tempo, pois, assim como Benjamin, compreende que nesse ato tentamos “[...] ler o que jamais foi escrito” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 176). Ato que precisa de tempo para escapar da concepção de imagem como um véu a ser desvelado, em que por trás de sua aparência há uma verdade. A imagem, para ele, “[...] é capaz de desvelar o seu próprio véu [...]”, e, assim, “[...] as imagens podem tocar o real [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 183). Nas suas palavras,

O que é interessante, se eu me olhar no espelho deste hotel, é ver em que ponto a minha imagem é diferente aqui em Buenos Aires do que na minha casa em Paris. E é sempre uma experiência desagradável. Mas o que é interessante nessa experiência desagradável é que eu percebo que nenhum espelho é igual a outro. Apesar de que nós imaginemos que um espelho é neutro, isso é absolutamente falso, isso diz algo sobre a imagem. (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 187).

Nesse sentido, a imagem é desagradável porque ela “[...] arde em contato com o real” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 208), inflama-nos e provoca-nos à imaginação para o desconcertar e o reconcertar. Movimento no tempo sempre em construção, nunca acabado, tão pouco dado. Em tempos de dispersão e hiper conexão, podemos perceber o quanto, ao mesmo tempo, o que Didi-Huberman (2011) traz se torna um problema para a sociedade do instante, do imediatismo, da pressa, mas também uma urgência de problematização para repensarmos a imagem nesse contexto. Na sua concepção,

Nunca, aparentemente, a imagem – e o arquivo que conforma o momento em que se multiplica, por muito pouco que seja, e que se deseja agrupá-la, entender sua multiplicidade – nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição. Nunca, portanto, – esta impressão se deve sem dúvida ao próprio caráter da situação atual, seu caráter *ardente* –, a imagem sofreu tantos dilaceramentos, tantas reivindicações contraditórias e tantas rejeições cruzadas, manipulações imorais e execrações moralizantes. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 209, grifo do autor).

Percebe-se o quanto a condição contraditória em que se encontra a imagem no contemporâneo, entre a verdade a mentira, entre a incredulidade e a credulidade, entre a censura e a multiplicação, entre reivindicações e rejeições, é fruto dessa ardência que ela é capaz de causar, esse tocar o real que não se dá pelo consenso, pelo absoluto, pelo igual: “[...] a que tipo de conhecimento pode dar lugar a imagem?” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 209), pergunta-se logo a seguir o filósofo. Parafraseando Foucault (2014a), defende que isso necessitaria de uma “Arqueologia do saber das imagens”, que poderia ser sintetizada como “As imagens, as palavras e as coisas.” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 209). De certa forma, percebo a proposta do autor como uma provocação a que se pense mais uma vez as ciências humanas, assim como fez Foucault (1987, 2014a) em suas duas obras clássicas, *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber*, acrescentando a problematização em relação às imagens como urgentes a uma ciência vinculada ao tempo do imagético. Isso porque

[...] a mudez provisória ante um objeto visual que o deixa desconcertado, despossuído de sua capacidade de lhe dar sentido, inclusive para descrevê-lo; logo, imporá a construção desse silêncio em um trabalho de linguagem capaz de operar uma crítica de seus próprios clichês. Uma imagem bem olhada seria, portanto, uma imagem que soube desconcertar, depois renovar nossa linguagem, e portanto nosso pensamento. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

É preciso, então, perceber que as imagens e a sua leitura necessitam dessa quebra de clichês que amarra muitas vezes as ciências e que acaba produzindo dogmatizações que enrijecem o olhar e não se abrem para o arder de que fala Didi-Huberman (2018). As imagens não são recortes, mas rastros e traços do que vai nos constituindo, anacrônicos e heterogêneos, nem fechados, nem isolados no tempo. Por isso é que podemos trabalhar com as imagens mesmo quando estamos de olhos fechados, mesmo quando estamos dormindo. “Quando nós fechamos os olhos, vemos coisas”. (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 187). A imagem começaria ali, quando ainda não abrimos os olhos. Então o pensar e o conhecimento não se dão apenas nas luzes da claridade, do esclarecimento, como afirmou a Modernidade, mas também em outros estados possíveis, como a escuridão e a sombra, no que tomamos muitas vezes como uma suposta “cegueira”.

Como afirma o filósofo francês,

Mais uma vez estamos frente à diferença entre olhar e ver: eu vejo o seu computador, ele está na minha frente, mas olhar é completamente outra coisa. Nós nos olhamos, o olhar é também o resultado do que estamos nos dizendo, da situação, e o olhar está em obra inclusive quando você fecha os olhos [...]. (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 187).

Nesse sentido, é impossível não ser atravessado quando olhamos, pois estamos nos dizendo quando falamos do objeto que vemos. Se o olhar está em obra mesmo quando estamos com os olhos fechados, é porque estamos nós mesmos em obra, no sentido de irmos constante e insistentemente nos constituindo. Por isso, “ninguém pode olhar pelos outros”. (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 180). A experiência do olhar não está jamais constituída, o que significa também que não lemos as imagens com as mesmas lentes. Talvez essa seja uma das razões para Benjamin (2012; 2017) salientar com tanta força a pobreza da experiência que desde o início do século XX atinge nosso olhar. Tentar unificar o olhar e as imagens numa reprodutibilidade técnica vazia de sentidos, sem a autenticidade da experiência que é única e irreproduzível, condena as imagens ao cansaço de que nos falava Han (2017), distanciando-nos de uma pedagogia do ver, ou melhor, do olhar<sup>9</sup>.

Por essa razão, gostaria de fazer uma última referência aos textos de Didi-Huberman para poder ir adiante e estabelecer relações dessa seção com a próxima. Segundo o autor,

---

<sup>9</sup> Como já explicado na parte da Arqueogenealogia do olhar, na minha pesquisa trabalho com o olhar como a atenção para o cuidado de si, como podemos observar na citação anterior de Didi-Huberman (2018). Nesse sentido, o olhar vai além do que o ver é capaz de perceber. No entanto, em muitos autores como Han (2017), o ver aparece ocupando esse lugar do olhar, enquanto o olhar aparece no sentido do ver. É o caso do capítulo 5, do livro *Sociedade do cansaço* (HAN, 2017), que recebe o nome de *Pedagogia do ver*.

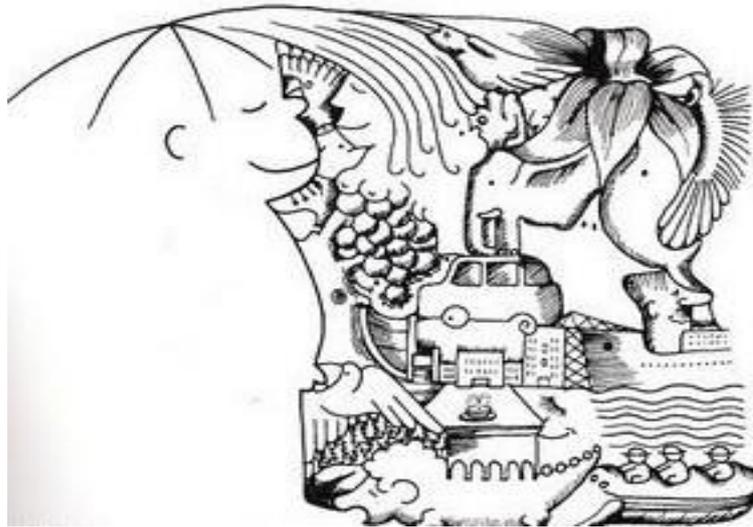
Não se percebem absolutamente as mesmas coisas se ampliamos nossa visão ao *horizonte* que se estende, imenso e imóvel, além de nós; ou na proporção que se aguça nosso olhar sobre a *imagem* que passa, minúscula e movente, bem próxima de nós. A imagem é *luciolla* das intermitências passageiras, o horizonte banha na *lucce* dos estados definitivos, tempos paralisados do totalitarismo ou tempos acabados do Juízo Final. Ver o horizonte, o além é não ver as imagens que vêm nos tocar. Os pequenos vaga-lumes dão forma e lampejo a nossa frágil imanência, os “ferozes projetores” da grande luz devoram toda forma e todo lampejo – toda diferença – na transcendência dos fins derradeiros. Dar exclusiva atenção ao horizonte é tornar-se incapaz de olhar a menor imagem. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 115, grifos do autor).

O autor contrapõe horizonte e imagem. Um é fechado, imóvel, levando-nos a não perceber o que nos toca. A outra é aberta, móvel, como uma pele que se deixa arder, ser tocada pela menor luz dos vaga-lumes. Contraposição entre os grandes holofotes e luzes artificiais do espetáculo da sociedade midiaticizada e a proximidade das luzes dos vaga-lumes que nos tocam e expõem a fragilidade de nossa pele, de todas as diferenças que nos constituem. A *lucce* paradisíaca e utópica esconde as construções totalitárias que tentam impedir o protesto, a crise, a crítica e a emancipação que as pequenas luzes, as *luciollas*, trazem para transpor esses horizontes. O filósofo se pergunta: “Os vaga-lumes desapareceram *todos* ou eles sobrevivem *apesar de tudo*?”. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 7, grifos do autor).

Perguntar sobre o que pode a imagem (as *luciollas*) em tempos de *lucce*s, de horizontes pré-concebidos pelo excesso de imagens e por maquinarias que as produzem, é também, na minha concepção, perguntar pelo que pode a educação, e mais especificamente, uma educação filosófica na contemporaneidade. Por isso, para contrapor a imagem de Tonucci (1997) sobre a “maquinaria escolar”, no início desta seção, trago outra obra do mesmo autor para iniciar a nova seção e problematizar uma educação filosófica para o olhar e o cuidado de si que deixe os vaga-lumes sobreviverem, apesar de tudo.

### 2.3 Educação filosófica, filosofia com crianças<sup>10</sup> e cinema

Figura 7 - A pele: entre eu e o mundo



Fonte: Tonucci (1997, p. 34)

Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poeta-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas. (NIETZSCHE, 2012, p. 179-180, grifos do autor).

A pele com a qual Tonucci (1997) nos provoca em sua obra me remete muito aos vagalumes do texto de Didi-Huberman (2011) do final da seção anterior. Penso nisso pelo fato de o artista italiano não colocar o limite da pele no horizonte longínquo, fora de si, imenso e imóvel, mas próximo de si, constituindo-se pelas imagens que o tateiam e o provocam a olhar, a prestar atenção, a arder. Mesmo com os olhos fechados, a criança deixa-se tocar pelas imagens, constituindo com elas seu próprio limite. É nesse sentido que os pequenos vagalumes

<sup>10</sup> No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Artigo 2º, “Considera-se criança, para os efeitos dessa Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade” (BRASIL, 1990, s. p.). No caso das propostas de filosofia para e com crianças que trabalharei nesta seção, não se restringe a idade aos limites que a lei coloca. Na proposta de Lipman (1994, 1995), por exemplo, criador do Programa de Filosofia para Crianças nos final dos anos de 1960, há atividades tanto para crianças dos anos iniciais quanto para adolescentes.

produzem suas pequenas luzes. O se deixar tocar em cada criança provoca limites em sua pele que não podem ser traduzidos ou revelados em formas horizontais e limitadoras, pois os limites não se dão numa universalidade totalizante e igualitária. Os vaga-lumes não voam na mesma direção, assim como suas luzes não piscam ao mesmo tempo. Da mesma forma, cada criança constitui sua pele não no mesmo sentido e com a mesma intensidade que as outras, mas através de sua própria experiência. Talvez essa seja uma razão para Paul Valéry (1988) afirmar que a pele é o que temos de mais profundo, lugar em que podemos desenhar, rabiscar, colorir a nós mesmos.

Como nos provoca Nietzsche (2012), no texto de *A Gaia Ciência*, que coloco junto à obra de Tonucci (1997), é a possibilidade de sermos poeta-autores de nossas próprias vidas o que nos move. Artistas, mas também viveres na experiência de viver, ou seja, capazes de provermos nossa própria existência. E a busca pelo que nos possibilita essa existência não está em limites distantes no horizonte, mas em pequenas coisas do cotidiano, como as tantas imagens que ajudam a constituir a pele da criança. Plantas, animais, pessoas que fazem algum sentido na medida em que tocam a pele. Mas uma pele que não é sempre a mesma. E, por isso, com contornos e limites diferentes, na medida em que pensamos em outras existências e outras experiências. É também por isso que Nietzsche (2012) nos provoca a não sermos somente artistas, por mais que essa experiência seja maravilhosa, mas a viver sua própria existência como uma obra de arte a ser criada. E, nesse sentido, não há como conhecer o ser, no sentido da modernidade, mas apenas lidar com a provisoriedade da pele em devir a partir das suas próprias experiências na relação com os demais.

Mas por que, então, Nietzsche (2012) utiliza *nós* e não *eu* no trecho em questão? Para Oliveira (2012), o *nós* que Nietzsche salienta quer justamente desfazer a ideia do cogito cartesiano, da pretensa metafísica do eu. Desfazer uma pretensa permanência e estabilidade que conferem uma naturalidade ao ser. Essa pretensão levou ao não reconhecimento de si mesmo, escondendo-nos sob a concepção de uma essência que deve evitar os afetos, as vivências e, portanto, a própria experiência do viver. Para Oliveira (2012), o que Nietzsche quer, ao usar o pronome plural *nós*,

[...] é a abertura de um campo de experiências vitais que prescinde da unidade da consciência (porque não acredita mais nela) e a fundação de um ambiente relacional no qual um pretenso eu e um pretenso outro não sejam mais do que ilusões abreviadas e empobrecedoras daquilo que está mais “abaixo”, que é mais “profundo”: as vivências mais próprias de cada um. É no campo relacional das vivências, portanto, que o nós passa a fazer sentido, como grande riqueza oposta à inófia do eu. Aliás, essa ilusão do eu, assumida enquanto ilusão, deve ser entendida (e até aceita) como um sintoma das

vivências, algo provisório, variegado e multifacetado nas experiências vitais que têm lugar no corpo. (OLIVEIRA, 2012, p. 107).

Como podemos observar no trecho, as vivências são próprias de cada um. Não há um ser que pode ser revelado abaixo da pele. É na partilha de vivências do *nós*, como na pele da criança que encontra as muitas imagens que se constitui uma profundidade. A vivência não está nos refletores potentes das luzes que tudo iluminam, mas nos afetos e vivências da luz de cada vaga-lume que aos poucos e renovadamente pinta os contornos de seus próprios limites. A criança, na obra de Tonucci (1997), é como um vaga-lume que vai pintando com sua própria luz os limites com os outros do mundo. Por isso uma pintura nunca acabada, pois cada nova experiência ajuda a traçar novas linhas ou movimentar as que nele se constituíram.

Nesse sentido é que proponho pensar o que pode uma educação filosófica na contemporaneidade. Pensar essa questão complexa, tarefa que há muito tempo acompanha a relação educação e filosofia, traz uma série de problemas não somente filosóficos ou pedagógicos, mas também de outras perspectivas, como a ética e a política. No entanto, pelo exposto até aqui, sobretudo nesta seção do referencial teórico de minha pesquisa, certamente o que problematizo não busca ser limitado ao que pode ser produzido ou reproduzido numa aula de Filosofia. Fazer isso seria mais uma vez reduzir a discussão ao âmbito binário dos que produzem conceitos, conteúdos e metodologias filosóficas, os filósofos e os professores de Filosofia, e aqueles que aprendem e assimilam os conceitos e conteúdos propostos por metodologias elaboradas pelos primeiros. Fazer isso seria delimitar os horizontes fechados e distantes de uma educação filosófica em que o especialista ensina e o leigo aprende. Em que se condena o trabalho filosófico “[...] a não ser mais que um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos”. (CERLETTI, 2004, p. 20).

Problematizar uma educação filosófica na contemporaneidade precisaria ir além do reconhecimento de um campo teórico que seja identificado por certas especificidades, a Filosofia, e o reconhecimento de uma atividade característica desse campo, o filosofar, mas problematizar também, segundo Cerletti (2004), como introduzir, como convidar outros a participarem das práticas do filosofar sem estabelecer os horizontes limitadores, posto que filosofar é possível apenas quando deixamos a incerteza, o incômodo, a insatisfação nos desacomodarem. Filosofar não é caminhar para o preenchimento dos vazios com sabedoria, conhecimento e especialidades. Filosofar abre espaço para o não preenchido, o não satisfeito, o não resolvido. É abrir espaço para o *nós* e não se fechar no *eu*. É entender a pele não como limite do dentro e do fora, mas como um entre que permite experienciar o vazio, o “[...] que não acaba de encher”. (CERLETTI, 2004, p. 24).

Em tempos de um empreendedorismo generalizado pelo neoliberalismo, torna-se fácil cair em uma educação do aprendizado medido por resultados, da adaptação. Que fecha, que resolve, portanto. Como já provocava Nietzsche (2012), na mesma obra *A Gaia Ciência*, que citei há pouco,

A educação procede quase sempre assim: ela procura encaminhar o indivíduo, por uma série de estímulos e vantagens, para uma maneira de pensar e agir que, quando se torna hábito, impulso e paixão, vigora nele e acima dele, *de encontro a sua derradeira vantagem*, mas “para o bem de todos”. (NIETZSCHE, 2012, p. 69, grifos do autor).

O que Nietzsche nos provoca a problematizar é um tipo de educação que estabelece uma maneira de pensar e de se conduzir. Linear no horizonte do homogêneo que define previamente o pensar e conduzir correto, projetando uma concepção de indivíduo e estabelecendo mecanismos que produzam e reproduzam esse modelo, fazendo com que essa forma se torne um hábito, um costume no indivíduo. Uma educação filosófica que problematize afirmativamente como valorizar a experiência de cada um no filosofar não pode previamente estabelecer o horizonte a se chegar, pois, como afirma López (2008), a educação não é um produto, mas uma relação de cuidado, de cultivo com a vida. São essas relações, cuidado e cultivo, que percebo na obra de Tonucci (1997) que abre esta seção de minha pesquisa. A criança que o autor imagina cuida e cultiva suas próprias experiências, estabelecendo ela mesma os limites desse encontro, aqui problematizado como o filosofar em uma educação contemporânea. Essa educação filosófica abriria, na minha concepção, para o *nós* de Nietzsche (2012) quando pensada no *com* crianças.

### 2.3.1 Filosofia para ou com crianças?

Uma das propostas que mais tem se aproximado nas últimas décadas dessa educação filosófica que se dedica ao cuidado de si e ao cultivo das experiências próprias de cada um é a filosofia com crianças. A história da filosofia ocidental, desde seu surgimento com os gregos, é permeada pela ideia de que a sabedoria, o conhecimento e o pensamento excelente só podem ser atingidos com a maturidade que os anos de vida trazem. Essa concepção, encontrada em boa parte dos filósofos tidos como clássicos, de certa forma, afastou, durante muito tempo, a Filosofia da infância e do início da adolescência, ficando mais restrita, no sentido educacional no presente, ao atual Ensino Médio e ao Ensino Superior. As propostas de filosofia com crianças

aproximaram a criança e o pré-adolescente do convite ao filosofar na escola<sup>11</sup>, possibilitando novas perspectivas e experiências que têm colaborado significativamente para o crescimento não só das práticas filosóficas com essas faixas etárias, mas também com o enriquecimento das propostas para os adolescentes e no âmbito do ensino superior, em que tem aumentado as pesquisas dedicadas a problematizar e desenvolver essas novas perspectivas e experiências.

Essas propostas crescem e se solidificam principalmente a partir do Programa de Filosofia para Crianças criado no final dos anos de 1960 por Matthew Lipman nos Estados Unidos. Segundo Lorieri (2004), o programa

[...] propõe oferecer às crianças e aos jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem, orientados por educadores, para tanto preparados, maior e melhor compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de “pensar melhor” através da metodologia da “comunidade de investigação”. (LORIERI, 2004, p. 157, aspas do autor)

Como podemos perceber no trecho em destaque, o programa tem certas características muito fortes, como espaço investigativo-dialógico, educadores preparados, compreensão de temáticas filosóficas, o pensar melhor e a metodologia da comunidade de investigação, que influenciaram significativamente as propostas posteriores, inclusive no Brasil, país que se destaca mundialmente no trabalho não só do programa de Lipman, mas de outras propostas, como a de Walter Kohan e seu grupo de pesquisa da UERJ, que salientarei um pouco mais adiante. Justamente por essas características fortes e marcantes, considero importante diferenciar o programa de Lipman, de filosofia para crianças, de outras propostas que mais recentemente têm problematizado a filosofia com crianças. A diferença que quero salientiar está no para/com que já aparece na titulação das propostas, mas que obviamente não se resume a isso. Também destaco que, para minha pesquisa, trabalho com a concepção de uma filosofia com crianças, mesmo que reconheça a importância indiscutível da proposta de Lipman.

Com o intuito de demonstrar algumas dessas diferenças, começo traçando linhas gerais do histórico do programa de Lipman desde seu surgimento até a chegada ao Brasil, como também as propostas que se desenvolveram desde sua chegada. Na sequência, escolho, a partir de duas importantes obras de Lipman, *Filosofia na sala de aula* (1994), escrita juntamente com Frederick S. Oscanyan e Ann Margaret Sharp, dois importantes pesquisadores e divulgadores da filosofia para crianças, e *O pensar na educação* (1995), apresentar alguns dos pontos que

---

<sup>11</sup> Importante destacar que o filosofar é possível não somente na escola, mas em outros espaços e tempos da vida humana. No entanto, para o objetivo da minha pesquisa, problematizo a questão da Filosofia no espaço e tempo escolar, pois me parece, ainda, um ambiente importante para o exercício do pensamento no coletivo.

considero diferentes em relação às propostas de filosofia com crianças e que são referenciais importantes para minha pesquisa.

Como já salientei, o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman nasce no final dos anos de 1960 nos Estados Unidos. Foi publicado pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Seu principal objetivo era manter acesa, nas crianças e adolescentes, começando com eles já muito cedo, a disposição para investigar assuntos e temas próprios do filosofar, ligados à ética, à política, à lógica, dentre outros assuntos. Nos anos de 1970, o programa começou a ganhar visibilidade e interesse em muitos países, expandindo-se por milhares de salas de aula por todo mundo. Chega ao Brasil ainda na primeira metade dos anos de 1980. As primeiras palestras que foram realizadas, em São Paulo, pela professora Catherine Young Silva, que tinha voltado dos Estados Unidos com a experiência de conhecer o programa, e Ann Margaret Sharp, uma das fundadoras da proposta junto com Lipman, motivaram a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, que organizou, já no ano de 1985, as primeiras experiências na aplicação do programa em escolas públicas de São Paulo. Segundo Lorieri (2004), em 1986, já eram mais de 40 escolas e, em 1995, em torno de 1000 escolas, além de 20.000 professores que passaram pelos cursos oferecidos pelo centro até a primeira metade dos anos 2000.

No entanto, no início do novo século, também se percebe um decréscimo, pouco a pouco, desse interesse, abrindo espaço para outras propostas, como a do Centro de Filosofia – Educação para o Pensar, de Florianópolis, que investiu fortemente na produção de materiais didáticos, cursos, revistas e jornais que se tornaram referências no trabalho de filosofia para crianças nessa época. Nesse mesmo momento, uma outra proposta começou a ganhar força na Universidade de Brasília, criando espaços de promoção da prática de filosofia com crianças na rede pública do Distrito Federal, ao mesmo tempo em que abria a discussão sobre essa proposta no Ensino Superior. Dentre os idealizadores e coordenadores desse projeto, destaco Walter O. Kohan e Ana Mirian Wuensch, que, apesar de partirem de uma base teórica inicialmente ligada a Lipman, colaboraram enormemente para a problematização de uma filosofia na escola que precisaria ser pensada com crianças e não para crianças. Nos últimos vinte anos, a filosofia com crianças se expandiu pelo Brasil, ganhando espaço em teses e dissertações, em seminários, congressos, cursos e em muitas experiências nas escolas privadas e públicas, como na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que infelizmente passou, em 2021, por uma campanha do próprio governo municipal para sua retirada.

Um dos centros que se destacam atualmente é o NEFI, Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Coordenado pelo professor Walter O.

Kohan, desde 2003, o núcleo tem se dedicado tanto ao trabalho em escolas públicas do Rio de Janeiro, quanto a uma intensa pesquisa que tem produzido dissertações, teses, livros, cursos e eventos que abrem o diálogo com a própria escola, com outros grupos no Brasil inteiro, além de grupos do exterior. Como destaca Berle (2018), em sua tese sobre a história do próprio NEFI, o grupo do qual participa considera que a tarefa educativa

[...] passa por uma educação filosófica, pois a partir dela, constituímos tensionadores que buscam aprender a perguntar, duvidar, dialogar e refletir sobre as certezas que estão implicadas no viver em comunidade e, portanto, nas relações educativas. Essa noção de filosofia está intimamente presente na distinção entre conhecer e pensar, que é defendida, por exemplo, na tradição pragmatista de pensamento, dentre eles J. Dewey: enquanto o conhecer busca apreender algo do mundo para poder explicá-lo e dar conta disso, o pensar procura explorar, abrir o mundo em seus possíveis. A filosofia como dimensão da educação no pensar seria justamente essa tarefa que busca mais pensá-la do que conhecê-la e é nesse pensar a educação que o NEFI concentra seus esforços. (BERLE, 2018, p. 40-41).

Nesse sentido, trazido pela autora sobre o que pode uma educação filosófica quando focada no pensar, que entendo como um problematizar, na medida em que ela coloca o tensionar como objetivo, e não no apreender o conhecimento fechado, que pretendo diferenciar as propostas de filosofia para e com crianças. O foco da filosofia com crianças não seria a explicação para dar conta do mundo, mas explorar as possibilidades que se abrem quando olhamos com cuidado para nós mesmos e para o mundo.

Após a breve explanação sobre as origens e desenvolvimento das propostas de filosofia para e com crianças, passo a problematizar algumas das diferenças a partir das escritas de Lipman (1994; 1995). Não pretendo aqui esgotar a discussão, tampouco desmerecer propostas que se disponham a convidar a criança e ao adolescente a filosofar na escola. Apenas pretendo esclarecer o foco que pretendo seguir na minha dissertação.

Como já salientei anteriormente, dois importantes livros de Lipman (1994; 1995), publicados num curto espaço de tempo no Brasil, *Filosofia na sala de aula* e *O pensar na educação*, serão as referências para essa problematização. Lipman (1994; 1995) propõe que a sala de aula de Filosofia se constitua num espaço democrático de participação em que se desenvolva uma comunidade de investigação. Sua concepção entende que, quando aprendemos de forma compartilhada e de forma dialógica, aprendemos também a investigar melhor e a pensar melhor. Para tanto, compreende que é preciso criar condições e incentivos para que a criança e o jovem possam ser reflexivos, críticos, rigorosos e autocorretivos. Essas condições e incentivos levariam o aluno a um “[...] pensar de ordem superior [...]”. (LIPMAN, 1995, p.

100). Mas o que isso significa? Vejamos um trecho em que o autor apresenta o que considera alguns requisitos dessa educação. Escolho alguns pontos que considero significativos para o que proponho:

- 1) Presumo que em uma sociedade democrática existe um prêmio máximo para o cultivo da capacidade de raciocínio. A meta da educação deveria ser, portanto, o desenvolvimento de indivíduos capazes de raciocinar. [...]
- 3) A educação para o raciocínio traz o desenvolvimento do pensar de ordem superior. Com “pensar de ordem superior” refiro-me à combinação do pensar crítico e com o criativo.
- 4) Com “pensar crítico” refiro-me ao pensar que é autocorretivo, sensível ao contexto, orientado por critérios e que conduz ao julgamento. Os pilares gêmeos do pensar crítico são o raciocínio e o julgamento.
- 5) O raciocínio é o pensamento que é determinado tanto por regras que foram aprovadas pelo julgamento ou que é orientado por critérios de tal modo que o julgamento está necessariamente envolvido. [...]
- 9) A criatividade é o princípio orientador das práticas que são sensíveis ao contexto, que considera significativos os resultados dos procedimentos de construção válida, e se concentra na *adaptação inovadora das partes ao todo*. (LIPMAN, 1995, p. 100-102, grifos do autor).

Parece-me evidente o quanto a proposta do autor concentra a ideia de um “pensar melhor” no raciocínio, o que se vincularia ao desenvolvimento da crítica e da criatividade. Tanto o raciocínio, quanto a crítica e a criatividade são entendidos a partir de critérios rigorosos, como o julgamento, sua validade de construção e análise dos resultados. Dentro desse contexto é que se poderia desenvolver na criança e no adolescente o “pensar de ordem superior”. Além disso, considero significativo o que Lipman (1995) coloca no final do trecho, salientando a criatividade como “adaptação inovadora das partes ao todo”. Tanto a ideia de racionalidade subjacente no trecho, quanto a questão da adaptabilidade ao todo me parecem construir uma concepção de certa forma fechada, que busca conduzir o pensar para o pensamento correto, que entende a excelência ou superioridade do pensar quando este se adapta ao todo, o que ocorre quando conseguimos assimilar e repetir os procedimentos rigorosos na comunidade de investigação.

A própria Filosofia passa aqui a ser entendida “[...] como uma atividade intelectual de análise permanente dos critérios e padrões utilizados em qualquer processo cognitivo [...]”. (LORIERI, 2004, p. 169). De certa forma, sua função estaria vinculada a garantias nos processos que ela realiza para que se possa desenvolver e preparar na sala de aula pessoas que pensam melhor. Suas práticas devem ressaltar o valor da consistência e coerência de critérios, e, por isso, a importância do julgamento pela autocorreção, a capacidade de julgar suas próprias

concepções e pela discussão na comunidade de investigação, que pode colaborar na correção do pensar que se afasta do pensamento superior.

Apesar de reconhecer que conceitos como racionalidade, crítica, criatividade, pensar, rigor fazem parte do léxico da Filosofia desde seu surgimento, nos primeiros pontos que trouxe da proposta de Lipman (1995), já percebo diferenças substanciais em relação a propostas mais recentes de filosofia com crianças. Claramente sua proposta defende uma logicidade próxima da ciência entendida como regras, procedimentos e métodos que visam garantir uma excelência no pensar e no conhecimento por eles gerados, evitando o erro e otimizando os resultados. Dessa forma, pensa a comunidade de investigação como uma filosofia do comum, no sentido de encaminhar as crianças e jovens para um pensamento que possa ser compartilhado por todos, que possa atingir uma identidade. No entanto, para muitos pesquisadores que se dedicam atualmente à filosofia com crianças a partir da filosofia da diferença, uma das referências da minha pesquisa, não há sentidos comuns a serem compartilhados numa comunidade de investigação, pois

Não pensamos o mesmo porque de uma palavra para outra e de um indivíduo para o outro não se repete o mesmo, mas a diferença. Não pensamos o mesmo porque entre as palavras e seu sentido há um abismo irremediável. Não se trata nem de consenso, nem de dissenso, mas de diferença. (LÓPEZ, 2008, p. 90).

Nesse sentido, López (2008) nos provoca a perceber que pensar com outros não significa que pensamos da mesma forma, ou o mesmo. O “juntos” não nos dá nunca a certeza de que chegaremos à mesma resposta, quanto mais que ela seja excelente ou de ordem superior. Não há um pensamento melhor que o outro ou um pensamento que deve ser corrigido, mas problemas que precisam ser constantemente experienciados, seja por nós mesmos, sozinhos ou em conjunto. Não há uma resposta a alcançar, o sentido comum, mas perguntas que abrem para que as pensemos em comum. O que Tiburi (2008) chama de *entre* todos. Não uma filosofia *para* todos, mas uma ação que possa me colocar ao lado de outros, não na frente, nem atrás, nem melhor, nem pior. “Um outro olhar que nos faça ver mais longe” (TIBURI, 2008, p. 23), no sentido de atingir nossa própria pele, como a da criança na obra de Tonucci (1997), ampliando nossos próprios limites e horizontes. O encontro com o outro não se daria, assim, pela constituição de uma comunidade reunida pela investigação, pelos seus processos, mas pelo partilhar de vivências e experiências de cada autor, a criança, o jovem, que encontra no outro a possibilidade de constantemente questionar a si mesmo e seu mundo.

Entendo, nessa direção, que a proposta de Lipman se choca em parte com um dos aspectos mais salientados pelo próprio autor no desenvolvimento de seu programa, a de uma educação democrática a partir da concepção de Dewey. Saliento isso porque, apesar de *O pensar na educação* (1995), dentre outras obras do autor, estar vinculada em muitas partes com a importância que ele dá à ciência e à educação no desenvolvimento de uma sociedade democrática, assim como Dewey, Lipman centra excessivamente sua concepção da aula de Filosofia num viés cognitivista e consensador, valorizando pouco a própria partilha das vivências e experiências de cada um, bem como o que essa experiência produz diferentemente na subjetivação de cada um. Na sua percepção, “[...] a noção de democracia como investigação une a racionalidade e o consenso e que este fator de união é superior a ser orientado por qualquer um dos critérios isoladamente.” (LIPMAN, 1995, p. 356) Com isso, percebe-se o risco de se cair em uma visão tradicionalista e conservadora de democracia, em que a “[...] pluralidade e flexibilidade” (DALBOSCO, 2021, p. 7) não sejam desenvolvidas.

Além disso, recair sobre o erro de se entender a democracia, a ciência e a educação deweyniana dentro de uma “[...] mentalidade fechada, estática e verticalizada que contradiz não só a plasticidade da condição humana, como também o dinamismo conflitivo e diversificado que constitui os interesses dos diferentes grupos sociais.” (DALBOSCO, 2021, p. 7) Risco e erro que podem nos levar, mais uma vez, à um pensamento universalizado, excelente e superior, ao invés de um pensamento compartilhado pela experiência da diferença. Dessa forma, a concepção de Lipman parece diminuir a importância da tensão que marca o processo educacional, acreditando suprimi-la por um processo em busca da “[...] democracia enquanto investigação [...]” (LIPMAN, 1995, p. 357) Defende que

Se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então essa educação deve ser uma educação *enquanto* investigação, assim como uma educação *para* a investigação. (LIPMAN, 1995, p. 356, grifos do autor)

Esse dever ser da educação que o filósofo sustenta na investigação, e que levaria o pensamento a uma ordem superior e excelente, parece querer excluir as diferenças e pluralidades dos sujeitos, assim como o fato de que os próprios processos que desenvolvemos na investigação são falhos, não resultando sempre em resultados de “excelência”. Esquecer isso pode nos levar de volta a questões educacionais complexas e marcadamente presentes na influência do neoliberalismo sobre a educação nas últimas décadas, em que o indivíduo é totalmente responsável por seu sucesso e alcance nas expectativas da sociedade. Na medida em

que o processo garante os meios “excelentes” para esse alcance, basta que o indivíduo se esforce, pois assim ele atingirá o que se espera dele. A tensão é jogada completamente sobre ele para que se adapte aos processos que o levarão à superioridade de um pensamento pela investigação.

Observemos isso em outro trecho, agora do livro *Filosofia na sala de aula* (1994):

Quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão. Pressupõe-se que esses procedimentos da comunidade, quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 72)

As palavras “incentivo”, “procedimentos”, “técnicas”, por exemplo, reforçam a concepção de uma transformação do aluno no sentido de adaptar-se a um modelo de pensamento “excelente” e que já está pressuposto numa reflexividade da razão que precisa ser exercitada, mas não no sentido de um cuidado de si, como defendo no exercício da filosofia com crianças, mas de um compromisso e responsabilidade com esse modelo. Para os autores, o próprio professor, sem uma formação adequada, não é confiável na “[...] tarefa de lidar com o rigor da lógica ou com os sensíveis temas da ética ou com a complexidade das questões metafísicas.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 74) Note-se que, mais uma vez, a centralidade nessa visão de filosofia para crianças não está na valorização da pluralidade democrática, nas diferenças conflitantes e tensionantes que fazem parte do conviver numa sala de aula, mas na excelência formativa, tanto do professor, quanto do aluno, que levam a um pensar investigativo que o adaptam a viver em comunidade.

Um segundo ponto que gostaria de destacar nas diferenças entre o *para* e o *com* crianças tem relação com as habilidades cognitivas que Lipman (1995) propõe desenvolver na proposta da comunidade de investigação. Salienta quatro habilidades dentro dos objetivos educacionais de uma filosofia para crianças: as habilidades de investigação, ligadas a uma prática autocorretiva, as habilidades de raciocínio, associadas à lógica, as habilidades de organização das informações, ligadas a uma eficiência cognitiva, e as habilidades de tradução, associadas à interpretação de diferentes modos de expressão. Em relação a elas, defende que

É provável que crianças muito pequenas possuam todas essas habilidades de maneira ainda rudimentar. A educação não é, portanto, uma aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a

adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer o processo. (LIPMAN, 1995, p. 65).

Podemos perceber que o autor entende que as habilidades cognitivas estão próximas de fatores naturais que precedem a própria utilização ou aperfeiçoamento dessas habilidades, assim como ocorre, segundo o autor, com a utilização e aperfeiçoamento de uma linguagem. A questão que se coloca como problemática e complexa a partir dessa visão é que ela coloca o desenvolvimento dessas habilidades como algo naturalizado, ou seja, um processo que, se bem realizado, poderia ocorrer da mesma forma em todas as crianças. Isso nos levaria a desvincular essas habilidades, ou a própria forma como ela são abordadas, do contexto da criança e das condições em que emergiram e de onde provieram, dando-lhes um caráter universal e indiscutível, em que não se problematiza a possibilidade de serem variáveis conforme os contextos e condições em que estiverem inseridos. Eliminam-se os fatores contingentes, transformando-os em necessários, o que elimina também qualquer discussão sobre as razões para que sejam defendidos.

Se eliminamos as contingências das habilidades cognitivas propostas por Lipman (1995), por exemplo, em que tempos e espaços elas emergem e de onde provêm, eliminamos também os fatores que diferenciam seu aprendizado e desenvolvimento numa sala de aula. Colocado de outra forma, se compreendemos as habilidades cognitivas como algo naturalizado, entendemos que todas as crianças têm condições de aprender e desenvolver da mesma forma essas habilidades, excluindo os contextos em que a criança está inserida e as próprias características da criança. Uma comunidade de investigação passa a ser vista, então, como um grupo que tem uniformidade e, portanto, condições de chegar a um resultado também uniforme na aprendizagem.

No caso da filosofia com crianças pensada pela diferença, não me parece possível ou desejável instituir habilidades como necessárias, melhores ou de excelência, até porque problematiza o léxico hoje utilizado pela perspectiva empresarial das habilidades e competências. Tampouco entender que devemos unificar nas crianças, ou num grupo de alunos na sala de aula, a forma como aprendem e se desenvolvem, como se esse processo ocorresse de forma natural. Fazê-lo é novamente consensar uma identidade que define o que é correto e o que é errado, o que é desejável e o que é descartável. Isso não significa que o consenso e o dissenso não possam fazer parte da educação filosófica, mas que “[...] é a diferença, e não a contradição, o elemento genético do pensamento”. (LÓPEZ, 2008, p. 93). Se algo pode ser preservado como “natural” pela educação filosófica é a diferença e não a identidade unificadora.

O terceiro aspecto que quero salientar como diferença entre as propostas da filosofia para e com crianças tem relação com a questão programática da concepção de Lipman (1994). Sua proposta é pensada a partir de um currículo fechado, em que cada etapa escolar é organizada a partir de novelas filosóficas que serão trabalhadas por educadores que passaram por cursos formadores rigorosos, voltados à geração de professores preparados e competentes, aptos a “[...] orientar o diálogo em sala de aula e para estimular o desenvolvimento das habilidades de pensamento”. (LORIERI, 2004, p. 161). As novelas filosóficas propõem, segundo Lipman (1994), modelos de diálogo entre as crianças e entre crianças e adultos. Os personagens principais são sempre crianças e jovens que se deparam com questões filosóficas e precisam se defrontar com respostas possíveis a essas questões. A forma como os personagens procedem buscam ser “[...] modelos de uma investigação colaborativa e compartilhada”. (LORIERI, 2004, p. 160).

As novelas estão assim organizadas, considerando a época em que foram publicadas no Brasil<sup>12</sup>: *Rebeca*<sup>13</sup>, para a pré-escola, *Issao e Guga*, para a 1ª e 2ª série, *Pimpa*, para a 3ª e 4ª série, *A descoberta de Ari dos Telles*, para a 5ª e 6ª série, e *Luísa*, para a 7ª e 8ª série. Um *Manual do Professor* acompanha cada história, oferecendo subsídios para o trabalho na sala de aula. Destaco um trecho em que Lipman (1994) apresenta a novela *Luísa*, que corresponderia, em princípio, ao texto para o atual 9º ano:

7ª e 8ª série. Nesse currículo, a ênfase encontra-se na especialização filosófica elementar no campo da investigação ética, da linguagem e dos estudos sociais. Cada currículo possui uma novela e um manual. O currículo de investigação ética é formado pela novela “Luísa” e pelo manual do professor “Investigação ética”. “Luísa é uma continuação de “A descoberta de Ari dos Telles” e se concentra em temas éticos e sociais como justiça, mentira, verdade, natureza das regras e padrões. (LIPMAN, 1994, p. 81).

No trecho e nas questões que descrevi nos dois parágrafos anteriores, podemos perceber o quanto esse programa foi pensado de uma forma fechada, pré-estabelecida tanto nos assuntos e abordagens para cada etapa escolar, quanto na formação dos professores, que devem seguir os manuais e buscar uma ação modelar na consecução dos objetivos do programa. Da forma como foi estabelecida a questão ética, por exemplo, parece ser tema de uma faixa etária específica, dependente de outros temas que serão trabalhados antes e que prepararão o aluno

<sup>12</sup> A atual divisão do sistema educacional brasileiro para a Educação Básica, com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB - 9.394/96).

<sup>13</sup> Originalmente a história se chama *Elfie*. No Brasil, foi denominada *Rebeca*. As outras novelas permanecem com os nomes originais, à exceção de *A descoberta de Ari dos Telles*, que precisou ser traduzida.

para que possa discutir a questão ética nesse momento. É importante destacar que planejamento e divisão de assuntos por série fazem parte dos currículos escolares, não sendo uma questão apenas da proposta de Lipman (1994). No entanto, parece-me que, da forma como estão organizadas pelo autor, permitem muito pouco a percepção da escola e dos próprios professores sobre as necessidades de cada grupo, de cada aluno, das diferenças que permeiam as relações entre aluno-aluno e aluno-professor.

Na medida em que as discussões na comunidade de investigação partem do que foi disparado pela novela sobre ética (sempre a mesma história naquela série), percebo pouco espaço para que se possa discutir questões prementes na vida das crianças e adolescentes, significativas no contexto em que eles vivem, no seu espaço/tempo, justamente para, como diz Foucault (2018), podermos pensar contra o nosso tempo. Considerando que o próprio Lipman (1994) prevê que essas histórias sejam trabalhadas em uma ou duas horas-aula semanais no máximo, e que o professor lê partes dela em cada aula, trabalhar as questões que ela levanta e ainda conseguir dar conta de discutir sobre questões do cotidiano de cada aluno e de cada grupo parece tarefa delicada. Além disso, parece prever que as aulas de Filosofia sejam sempre trabalhadas a partir desses textos, o que me parece fechar a possibilidade de outros intercessores e formas de se pensar a prática da educação filosófica na escola.

Uma proposta de filosofia com crianças na escola também precisa de um planejamento prévio, evidentemente. Assuntos, materiais didáticos, objetivos, recursos, dentre outros aspectos, fazem parte do contexto escolar. No entanto, quando pensamos um trabalho de filosofia com crianças aberto, percebemos que é possível que esses aspectos não sejam estanques, amarrados a determinadas concepções e práticas. Nesse sentido, um texto não precisa ser (nem pode) a representação de “uma” verdade. Aliás, precisaríamos questionar sobre o que é um texto para uma aula de Filosofia. Em relação à uma proposta de filosofia com crianças aberta,

[...] os textos que podem ser utilizados numa experiência de “filosofia com crianças” são inúmeros: filmes, pinturas, objetos, situações, poemas, narrações, textos acadêmicos, lendas populares. (LÓPEZ, 2008, p. 93).

No Programa de Filosofia para Crianças, vários textos colocados na citação acima parecem não caber ou ficarem muito restritos ao que as novelas filosóficas trabalham, funcionando apenas como recursos complementares. Como defenderei logo a seguir, o cinema, por exemplo, não funciona apenas como recurso didático, mas pode ser o próprio texto desencadeador dos problemas desenvolvidos numa aula de filosofia. O problema de pesquisa

que proponho, que pergunta sobre a implicação da formação do olhar em práticas de filosofia com crianças nos anos Finais do Ensino Fundamental, em se tratando da constituição dos modos de subjetivação, só pode ser pensado a partir de outros textos que dialoguem com os textos tradicionalmente utilizados nas aulas de Filosofia, como os textos clássicos ou mesmo os de Lipman (1994). Textos como filme, pintura, escultura, teatro podem fazer parte da formação do olhar para o cuidado de si tanto quanto os textos já há mais tempo trabalhados pela Filosofia na escola.

Até aqui procurei marcar algumas diferenças entre as propostas de filosofia para crianças e com crianças, sem pretender esgotar o tema, tampouco estabelecer um rompimento e afastamento entre as duas propostas. Como já salientei, muitos trabalhos e pesquisas de filosofia com crianças que tenho usado como referência para estabelecer essas diferenças iniciaram sua caminhada a partir do Programa de Filosofia para Crianças. Além disso, considero importante compreender de onde emergiram propostas como as de Kohan (2004), Berle (2018) e López (2008), para citar alguns pesquisadores que já referenciei na minha pesquisa, já que me interessa, inspirado em um estudo genealógico da subjetivação a partir de Nietzsche (2005, 2009b), Foucault (2018) e Deleuze (2019), olhar como os alunos estão construindo a relação consigo mesmos por meio de oficinas de educação filosófica e cinema.

Nesse sentido, trago um conceito para complementar essa parte da minha escrita muito caro tanto à proposta de Lipman (1994, 1995) quanto às propostas que referenciei sobre filosofia com crianças: o cuidado. Aliás, conceito que permeia toda a minha escrita a partir da proposta do olhar. No livro *O pensar na educação*, Lipman (1995) salienta, como já tinha colocado antes, a importância do desenvolvimento do pensar crítico e criativo para o pensamento de ordem superior, mas também salienta a necessidade de um pensamento “[...] cuidante (ou que cuida [*caring*]) [...]”. (SHARP, 2004, p. 121, grifo da autora). Isso significa a valorização não apenas da normatividade, do regramento do pensamento, mas também de aspectos associados a um pensar ativo, afetivo e empático. Um pensar que mostra cuidado

[...] significa pensar eticamente, afetivamente, normativamente, valorativamente, e participar ativamente na sociedade. Em um sentido real, o que nos importa e aquilo do que cuidamos se manifesta em como agimos, participamos, construímos, contribuimos e em como nos relacionamos com os outros. É o pensamento que revela os nossos ideais, assim como o que nós pensamos ser valioso, aquilo pelo qual estamos dispostos a lutar e sofrer. (SHARP, 2004, p. 122).

É claro que no texto se salienta muito um cuidado que parte da comunidade de investigação e da melhora da sociedade a partir da postura ética. Cuidar, ser ético, tem aqui um

sentido mais para o outro, no movimento que faço para me engajar ao outro. O sentido de cuidar que tenho trazido a partir de autores como Sêneca (2018) e Foucault (2010a; 2010b; 2010c; 2011) parte de si mesmo, como cuidado de si, como transformação constante a partir de uma atenção para consigo que transborda na transformação da relação com o outro. Cuidado que precisa ser exercitado constantemente, como “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”. (FOUCAULT, 2010c, p. 265). Esse cuidado implica também a relação com um outro, mas não no sentido de se engajar em um processo que produz de certa forma uma renúncia de si mesmo em nome do outro. Esse outro que o cuidado de si busca, que pode ser o mestre, o professor, o amigo, coloca-se como aquele que auxilia a encontrar esse cuidado comigo mesmo e que não solicita, portanto, a renúncia de si mesmo. Esse aspecto é importante, pois, na filosofia com crianças, pensada a partir da filosofia da diferença, não se trata de igualar pelo pensamento excelente e compartilhado, mas de construir seu próprio caminho e ser capaz de partilhar as diferenças. Aí estaria o *nós* de Nietzsche (2012) de que falava antes.

Mas, mesmo que existam diferenças, é significativo perceber que propostas que problematizam o trabalho da filosofia na infância e na adolescência se preocupem com um cuidado na educação filosófica para que ela não seja apática, indiferente. Quando nos tornamos apáticos, tanto na relação com nós mesmos, quanto na relação com os outros, na educação por exemplo, perdemos a atenção, o foco, o sentido, e perdemos também o cuidado. E é por uma educação filosófica *pática*, do afetar-se, que busca a conversão do olhar, em contraposição ao *apático*, que penso o cinema como possibilidade para uma filosofia com crianças que favoreça o cuidado de si pelo olhar. Para Cabrera (2006), o *pático* não está desalojado da razão numa atitude passiva de indiferença em relação ao mundo, mas de uma experiência que nos coloque como participantes ativos. No caso do cinema, arte constantemente confundida na contemporaneidade com um entretenimento para o gozo e prazer passivo, é na “[...] capacidade de deixar o filme falar, de deixá-lo dizer o que nos tem a dizer e, deste modo, nos possibilitando sentir, pensar e falar sobre ele [...]” (ROHDEN; KUSSLER; SILVEIRA, 2011, p. 218) que nos abrimos à experiência de não estarmos nunca passivos e alienados diante de um filme.

Por essa razão, continuarei problematizando, na seção seguinte, a filosofia com crianças com ênfase no cinema e nas relações possíveis que se constituem a partir disso na educação filosófica. Até aqui procurei me concentrar mais nas diferenças que enxergo nas propostas de filosofia para/com crianças. Considero importante agora poder abrir meu trabalho para questões que foquem na infância e adolescência como condição de experiência, como possibilidade outra de se construir uma forma mais aberta de se olhar para o mundo e problematizar o espaço de

filosofia com crianças como pensamento que visa à ação para transformar a si mesmo, a própria vida, estabelecendo novas relações com o próprio saber que se afeta.

### 2.3.2 Cinema e educação filosófica com crianças

Figura 8 - Cena 1 - Cinema Paradiso



Fonte: Cristofalo (2020)

Como pensar a potencialidade do cinema em uma educação filosófica com crianças? Para tentar problematizar essa questão, evidentemente me debruço também sobre aquilo que a arte do cinema produz: filmes. Por essa razão, inicio esta seção com a imagem de uma cena de *Cinema Paradiso* (1988), de Giuseppe Tornatore. Se, na especialização “Filosofia e seu ensino” na UNISINOS, realizei com dois colegas, no trabalho de conclusão de curso, uma problematização sobre *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott e a condição humana (SCHÜLER; VIER; RITTER, 2005), no mestrado novamente recorro a um filme como parte de minha pesquisa; nesse caso, para estabelecer as relações que pretendo entre filosofia com crianças e uma educação filosófica *pática*.

O filme de Tornatore (1988) é, por si só, uma grande homenagem do cinema ao próprio cinema. Poucos filmes conseguiram realizar o que *Cinema Paradiso* conseguiu: tornar-se um fenômeno de sucesso na indústria cinematográfica falando de si mesma. No cartaz de filme que aparece atrás dos personagens na Cena 1 – Figura 8 –, já vemos uma dessas homenagens, pois nos lembra um dos grandes clássicos da história do cinema, *Casablanca* (1942), de Michael Curtiz. Todo o eixo central da história gira no entorno do Cinema Paradiso – uma sala de cinema de uma pequena cidade da Itália, onde Salvatore, o pequeno Totó, encontra o projetista Alfredo, desenvolvendo aos poucos uma grande amizade por ele, uma amizade de cuidado e que marcará

profundamente o menino. A relação entre os dois leva, inclusive, a que Alfredo deixe Totó assistir às projeções dos filmes de dentro da cabine, onde ele acompanha não somente as exhibições, mas as reações das pessoas aos filmes. Emerge daí a grande paixão que o menino desenvolve pelo cinema e que o leva a se tornar um diretor de cinema quando adulto.

Mas por que a escolha desse filme, que não se passa na escola, tampouco discute sobre filosofia, para tratar de uma educação filosófica com crianças? A primeira resposta a essa questão está vinculada, obviamente, à compreensão de que quando se propõe um trabalho de filosofia com crianças, aqui pensado a partir da imagem do cinema, não se pretende fechar a proposta ao redor da filosofia, como se filosofar fosse algo que só ocorre quando falamos de conceitos ou teorias filosóficas. Isso não significa que os conceitos filosóficos estejam ausentes, mas transversalizados na própria escolha do tema, do filme, dos objetivos, das problematizações propostas. Não se trata de trabalhar o conceito para então assistir ao filme. Trata-se de tecer redes entre eles. Da mesma forma, trabalhar com um filme em uma sala de aula não necessita que se fale da escola, da sala de aula ou da relação professor-aluno, pois uma educação filosófica, como a que venho defendendo, precisa ser aberta, não preenchida pelos limites do horizonte já estabelecido e linear, mas uma educação que toque a pele e nos desacomode a não sermos apáticos e indiferentes. A relação entre Alfredo e Salvatore (Totó), assim como o próprio filme de Tornatore (1988), permite-nos o desacomodar-se.

Nesse sentido, para Cabrera (2006), a experiência do cinema, a experiência que olhar um filme nos possibilita, precisa também de um “[...] estar aberto a certo tipo de experiência e em aceitar *deixar-se afetar* por uma coisa dentro dela mesma, em uma experiência vivida”. (CABRERA, 2006, p. 21, grifos do autor). Está aí, na minha concepção, uma segunda resposta à questão que formulei no parágrafo anterior, pois Totó deixa-se afetar por essa experiência, produzindo em si mesmo, a partir dos filmes, transformações que colaboram pouco a pouco na construção de sua subjetivação. Na cena em questão, podemos observar que tanto Alfredo, quanto Totó manuseiam rolos de filmes. Mas enquanto Alfredo está absorto em seu trabalho, preparar a projeção do filme, Totó realiza uma experiência diferente. Ele segura um filme e o passa entre seus dedos, analisando cada negativo atenciosamente. Observe a expressão de fascínio no rosto de Totó. Mas o que ele estaria produzindo em si mesmo a partir dessa experiência?

Ao contrário de Alfredo, que utiliza uma máquina, o projetor, para movimentar as imagens, é Totó quem realiza a experiência de movimentar as imagens, criando seu próprio tempo de experienciar, inclusive com os negativos que leva para casa e com os quais cria e interpreta histórias a partir de suas imagens. Sua ação, que terá reflexos no seu modo de

constituir-se, não é dependente de Alfredo, apesar da importância de seu amigo para chegar a ela, o que trabalharei logo a seguir ao falar do mestre. Sua atitude trata de um “[...] ocupar-se consigo para si mesmo”. (FOUCAULT, 2010a, p. 186). Diferentemente de um pião, para usar a imagem que Foucault (2010a) utiliza em *A Hermenêutica do sujeito* e que nos é muito bem lembrada por Fischer (2009), Totó não gira sobre si mesmo por um movimento causado por uma força exterior a sua revelia, por um impulso sobre o qual não tem qualquer domínio. Totó centra em si mesmo o movimento que a experiência provoca. O que se quer com isso é entender que

[...] a sabedoria consistirá em não se deixar jamais ser induzido a um movimento involuntário por solicitação e impulso de um movimento exterior. Pelo contrário, será preciso buscar no centro de nós mesmos o ponto no qual nos fixaremos e em relação ao qual permaneceremos imóveis. É na direção de si mesmo ou do centro de si, é no centro de si mesmo que devemos fixar nossa meta. (FOUCAULT, 2010a, p. 186-187).

O que Totó faz, na proximidade da presença de Alfredo e no fascínio pelo filme em sua mão, é produzir uma transformação sobre si mesmo a partir dessa experiência. Uma atenção por inteiro sobre si mesmo, como nos alerta Foucault (2010a), e que não se realiza apenas no tempo em que ocorre, mas durante a vida inteira, o que percebemos ao longo do filme no Salvatore criança, jovem e depois adulto. Aliás, o filme começa com Salvatore adulto, recebendo a notícia da morte de Alfredo, o que o leva pouco a pouco ao exercício de reconstrução de toda a experiência que o constituiu para ser o que é hoje. Cada lugar, cada memória, como as cenas de beijos dos filmes que eram censuradas pelo padre da pequena cidade, resgatam em Salvatore o pequeno Totó e sua crescente relação com seu amigo Alfredo. Pouco a pouco aparece esse “[...] entrelugar em que emerge o sujeito [...]” (FISCHER, 2009, p. 94), que não está nunca pronto e que continua a constituir a si mesmo por toda a vida.

Mas é possível perceber também que essa experiência não acontece como mera reflexão, como rememoração de fatos postos em ordem cronológica. Ela própria produz uma outra ação de conversão do olhar na medida em que é realizada. Por isso a proximidade com o filosofar, tanto no olhar do pequeno Totó, maravilhado com o filme em sua mão, quanto na experiência do Salvatore adulto que reascende a experiência que o constituiu. Isso porque o filosofar como exercício do pensamento

Distingue-se, assim, da mera reflexão, buscando as relações com a verdade, ocupando-nos das perguntas em detrimento das respostas e exercendo o pensamento diferencial, o qual seria um pensar sem subjetividades fixadas, operando com outras linguagens para além da perspectiva da representação.

Pode-se tomar, pois, que o fazer filosofia, nessa perspectiva, passa para além da contemplação, por uma prática. (LERMEN; SCHULER, 2018, p. 293).

Nesse sentido, a conversão que o menino e o adulto realizam, mesmos diferentes, aproxima-se da proposta de filosofia com crianças que defendo, aberta, afetiva, da diferença, do experienciar, da prática que não é mera contemplação, mas que requer que cuidemos de nós mesmos. Aqui estaria uma primeira grande relação possível para uma educação filosófica com crianças problematizada a partir do cinema. O filme de Tornatore (1988), da forma como olho, é “uma experiência que não pode ser planejada, antecipada, calculada”. (VENTURINI; SCHULER, 2020, p. 64). É uma experiência que não está pronta, mas que nem por isso deixa de nos possibilitar pensar e produzir encontros nas imagens, sons, cores e texturas que nos tocam, como nos provocam Venturini e Schuler (2020) ao problematizar o filosofar com crianças.

Mas Totó não está só nesse caminho. Como podemos observar na Figura 9, ao seu lado está uma presença que funciona como mestre, Alfredo.

Figura 9 - Cena 2 - Cinema Paradiso



Fonte: Bakdash (2003)

Os olhos atentos de Totó têm uma direção, os olhos de Alfredo. Mas não se trata de um olhar de quem pretende simplesmente apreender o que o outro tem a dizer. Totó busca, nos olhos de Alfredo, o único lugar onde pode enxergar a si mesmo, suas pupilas. Assim como na metáfora que Platão (2007) descreve em *O Primeiro Alcibíades*, no diálogo entre Sócrates e seu jovem aluno, Totó não está em busca de conhecimento e da verdade, mas do cuidado de si que “[...] necessita da presença, da intervenção do outro”. (FOUCAULT, 2010a, p.120-121). Mas qual é o lugar desse outro? Sua tarefa

[...] de modo algum é um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou uma habilidade. Mas é uma certa ação, com efeito, que será operada sobre um indivíduo, indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado, do *status*, do modo de vida, do modo de ser no qual está [...]. É uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito, não simplesmente a transmissão de um saber que pudesse ocupar o lugar ou ser substituto da ignorância. (FOUCAULT, 2010a, p. 121, grifo do autor).

É essa ação que Alfredo consegue provocar no jovem amigo, o que Foucault (2010a) chama de *educere*, em contraposição ao *educare*, em que o mestre ensinaria princípios e verdades que deveriam ser repetidas pelo aprendiz. Em poucos momentos do filme de Tornatore, Alfredo se dedica a ensinar Totó nesse sentido. Na verdade, o exemplo do velho mestre é muito mais significativo do que qualquer conhecimento que passe ao jovem, o que é perceptível mais na paixão que se acende no menino, do que em todas as técnicas que eventualmente Alfredo demonstra a ele. O mestre, no sentido foucaultiano, “[...] dedica-se a contribuir para que o indivíduo saia de um estado de não-sujeito para um estado de sujeito, possível graças à prática do cuidado de si [...]”. (DALBOSCO; ROSSETO; MARANGON, 2019, p. 168). A ação que Alfredo provoca em Totó o faz buscar sair da condição em que está, incidir sobre si mesmo, o que não ocorre pela simples comunicação de um saber. Aliás, em vários momentos, ele demonstra já saber manejar o projetor, antes mesmo de qualquer explicação do mestre. Isso ocorre porque o que Alfredo comunica a Totó não é um saber, mas a provocação para uma prática sobre si. Evidentemente não quero com isso desmerecer ou desconsiderar a importância dos saberes, mas colocá-los em outra relação com as práticas que vão nos constituindo. A relação entre os dois é também a provocação para que Totó estabeleça uma relação consigo mesmo. O menino parece seguir bem o que Sêneca (2018, Carta 52, p. 178) defende: “[...] escolhe para teu mestre alguém que te mereça admiração pelas ações e não pelas palavras”.

Justamente por isso a relação entre os dois é também uma relação de amizade, e não uma relação instrumental de alguém que ensina e alguém que aprende. A amizade entre eles é “[...] também um espaço vazio, ainda por se fazer [...]” (MARCELLO, 2009, p. 219), em que “[...] devem ser capazes de viver em suas contradições e tensões [...]” (*Ibid.*, p. 219), permitindo e valorizando o espaço da diferença. Alfredo não se coloca no lugar de domínio em relação a um outro imaturo. Nesse sentido, sua posição lembra a de um mestre, mas também de um guia, de um companheiro. É por isso que a relação entre os dois também é uma conversão do olhar, pois

[...] difere do exercício de conscientizar, como tradicionalmente entendido, pois o primeiro não diz respeito a uma conduta com um fim específico e nem é o caminhar de um lugar para o outro: o gesto ou a conversão do olhar é o fim em si mesmo, ele é, em si mesmo, movimento. Na qualidade de gesto, o que importa não é a transcendência, mas a imanência que se coloca exterior a relações de oposição (melhor versus pior, bem versus mal, verdadeiro versus falso). (MARCELLO, 2009, p. 221).

Como podemos perceber, Alfredo não pretende definir o que Totó deve ser, qual o caminho que ele deve seguir, mas provocar Totó a vivenciar a experiência por si mesmo, a constituir sua própria subjetivação. Não há um conscientizar-se por uma iluminação que estabelece o caminho correto para o ponto que se quer chegar. Talvez por isso Salvatore hesite tanto em voltar à pequena cidade e só o faça após a morte de Alfredo. Apesar da promessa de nunca voltar feita ao amigo, o que dificulta seu retorno parece ser mais a não certeza de que trilhou o melhor caminho. Mas, ao finalmente voltar, as memórias que são reavivadas provocam no menino adulto sentimentos e sensações que demonstram o quanto deixar-se afetar por todas as experiências que vivenciou significaram para si mesmo.

A experiência que Totó vive, ao lado de seu mestre/amigo, provoca-nos a pensar

[...] o quanto se tem hoje a necessidade de *enformar* a infância, *enquadrar*, regular, desfazendo o mistério do novo quando se colocam olhos e pensamentos de adultos moralizantes nessa experiência, desfazendo as multiplicidades [...]. (VENTURINI; SCHULER, 2020, p. 62, grifos das autoras).

Alfredo, como mestre/companheiro, não busca *enformar*, nem *enquadrar*, nem regular Totó. Pelo contrário, sua postura não endeusa a si mesmo nem suas práticas, não o coloca como superior pelo seu experienciar e conhecer. Talvez por isso mesmo sua postura escape ao moralizante e se permita ser falha, no sentido de alguém que ainda está experienciando e aprendendo, mesmo que não deixe de existir uma condução das condutas. Justamente quando sofre um acidente e fica cego por causa de um negativo que queima, e que viria também a incendiar toda a sala de cinema da cidade, Alfredo diz a Totó que nunca havia enxergado tanto como agora que não consegue ver. O mestre ainda é capaz de desenvolver novos olhares a partir das experiências que vive.

Por isso o mestre que o projetista se torna para Totó, em *Cinema Paradiso* (1988), é um mestre próximo do que uma educação filosófica com crianças possibilita. Que não (se) *enforma*, nem (se) *enquadra* ou regula, mas que (se) multiplica nas “[...] trilhas de olhares, gestos, sonorizações, roteiros, silêncios, enunciações [...]” (FISCHER, 2009, p. 101), que não se fecha nos limites de uma dominação, não se aprisiona em narrativas estanques, mas que abre para

narrativas que provoquem transformação, como defende Fischer (*Ibid.*). Se o cinema pode ser uma experiência filosófica numa sala de aula com crianças, também o é pela possibilidade do mestre se tornar aquele que aproxima, que convida o aluno a experienciar por si mesmo essa vivência, abrindo espaços outros de subjetivação que não se coloquem como formas de sujeição.

É por essa razão que a relação mestre e aluno, tal como a de Alfredo e Totó, precisa ser talhada pela experiência de um olhar com atenção. Olhar que não é uma ação física, puramente, vinculada a um único sentido, mas um ato de atenção que se dá tanto pelo olhar, como pela escuta, pelo toque etc. Como trouxe agora há pouco, mesmo cego, Alfredo manifesta o quanto ainda é capaz de ver. Se o cinema vem sendo defendido aqui como possibilidade de uma subjetivação que escape à sujeição, o é não pelo fato de que se vê um filme pelos olhos, simplesmente, como um ato que nos atinge através de um único órgão. Tanto quanto ver um filme nos pode arrebatá-lo pela experiência da imagem, também a escuta, por exemplo, está vinculada ao experimentar fílmico. Ou mesmo a experiência do silêncio, tão potencializadora na construção da imagem no cinema.

Totó olha com atenção seu mestre, o que também significa, para além do ato de ver, o ato de escutar e de colocar-se em silêncio para viver a experiência. Nas cenas dos beijos proibidos, já referidos anteriormente, sua força não está simplesmente no ato consumado entre duas pessoas, mas também na riqueza dos sons que a música de Ennio Morricone provoca e que nos permite sentir a emoção de um Totó já adulto ao se reencontrar com as cenas que seu mestre era obrigado a cortar. As lágrimas do agora diretor são também sentidas nas notas musicais que contribuem trançando a montagem das cenas. Também no som do pequeno sino que o padre usava para avisar Alfredo das cenas que deveriam ser cortadas. Ou então do silêncio do sino, quando o padre resolvia deixar alguma cena passar, para alívio do projetista, que já se colocava na posição de parar o filme diante de um beijo.

O olhar atencioso, que provoca a conversão do olhar para um cuidado de si, não é experienciado apenas através da imagem, de uma atitude de direcionar o olhar para o que pode ser visto, mas também do que pode ser ouvido e silenciado. Como problematiza Foucault (2010a), em *A Hermenêutica do Sujeito*, na primeira hora da aula de 03 de março, o escutar é, na perspectiva de pensadores como Plutarco e Platão, ao mesmo tempo, o sentido mais passivo, pois “[...] não é possível não ouvir o que se passa ao redor de si” (FOUCAULT, 2010a, p. 298), enquanto que os olhos podemos fechar e nos recusarmos a ver, mas também o sentido que mais nos aproxima do lógico, pois a escuta exige uma total atenção em relação ao que o outro nos

diz. Dos nossos sentidos, a audição poderia ser colocada como a forma mais imediata de acessar o logos.

Nesse sentido, a atenção estaria tanto no deixar-se afetar pela experiência do escutar, assim como já defendi em relação ao olhar, quanto pela prática refletida de se transformar pelo que se é afetado na escuta e no olhar. Foucault (2010a) salienta o quanto, para que isso seja possível, segundo algumas escolas antigas, como a pitagórica, que o silêncio, uma atitude ativa em relação ao que se escuta e uma atitude de atenção, uma “[...] ética da escuta [...]” (*Ibid.*, p. 312), sejam exercícios constantes para “[...] um olhar sobre si mesmo [...]” (*Ibid.*, p. 312) em que se reverbere como isso ecoa dentro de nós mesmos. Percebe-se o quanto, para uma educação que pretenda essa atenção filosófica, a escuta e o silêncio sejam parte fundamental do olhar sobre si mesmo.

Talvez seja por isso que a tagarelice e a stultitia, tão condenadas em escolas antigas, continuem na contemporaneidade a ser um problema quando pensamos na educação. O não exercício do calar e do escutar, tão característicos do nosso tempo, nos impede muitas vezes de reverberar o que escutamos e mesmo o que dizemos. A falta do exercício do silêncio, em que nos permitimos a atenção sobre o que escutamos e também sobre o que vemos, impede que atentemos para as transformações que nos são impostas como formas de sujeição.

Quando não há escuta, nem silêncio, o olhar não se torna atento a si mesmo, dificultando o exercício do cuidado de si. Quando não escutamos e silenciemos “tudo o que o tagarela recebe pelo ouvido escoar, derrama-se de imediato no que ele diz e, derramando-se no que ele diz, a coisa ouvida não pode produzir nenhum efeito sobre a própria alma. O tagarela é sempre um recipiente vazio.” (FOUCAULT, 2010, p. 305) Na agitação constante e generalizada em que vivemos, assolados pelo desempenho, torna-se difícil calar e silenciar, pois o que se espera é que se tenha sempre o que dizer e compartilhar, mesmo que sem sentido algum para si mesmo. É preciso uma demora para que se olhe e escute. Assim como na leitura, como nos lembra Rodrigues (2020, p. 56), precisa-se de “um tempo para entrar com concentração nas páginas.” Sem essa demora, o centro se modifica e não é mais capaz de nos colocar conjuntamente nesse exercício. Centramo-nos, então, nos excessos de barulhos e hiper conexões de uma sociedade do estresse, que evita ao máximo um cuidado pela atenção a si mesmo.

Percebo um duplo movimento quando pensamos o cinema e sua relação com a educação nesse contexto. Por um lado, o transbordamento de imagens e sons stultitizados de um cinema mercado que se coloca como entretenimento e, por isso, pouco afeito ao olhar, escutar e silenciar de que venho tratando. Nesse caso, o cinema chega à escola, muitas vezes, como recurso didático que preenche a aula, ou como forma “divertida” de dar aula. Por outro lado,

quando o cinema propicia a experiência do exercício do olhar, do escutar, do silenciar, potencializa-se a capacidade do próprio sujeito de realizar uma ação transformadora sobre si mesmo. Esse me parece o efeito que o filme de Tornatore (1988) pode nos causar e que o aproxima do que uma educação filosófica possa pretender.

Até aqui procurei resgatar alguns conceitos importantes para minha pesquisa e que vinha trabalhando nas outras seções, como o cuidado de si, a conversão do olhar, a experiência, o mestre, a subjetivação, a atenção, o deixar-se afetar. Busquei estabelecer algumas relações com o filme *Cinema Paradiso* (1988), de Giuseppe Tornatore, por meio sobretudo dos dois personagens principais, Salvatore (Totó) e Alfredo. Além disso, também objetivei problematizar algumas relações entre o filme e o próprio cinema com a educação do olhar numa perspectiva da filosofia com crianças. Na sequência, procurarei estabelecer alguns vínculos dessas questões com o cinema na contemporaneidade, como parte da cultura imagética dentro da sociedade hipermoderna (LIPOVETSKY; SERROY, 2009), de uma sociedade do cansaço (HAN, 2017), inclusive das imagens, da sociedade da hiper conexão (SIBILIA, 2012), de uma sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) que cada vez mais se centra no eu exposto nas múltiplas telas. Na sequência retornarei à relação entre filosofia com crianças e o cinema.

Perceber o cinema não só como parte desse mundo do excesso de tudo, mas inclusive como uma das grandes referências no século XX para o desenvolvimento da força da imagem em todos os âmbitos da vida contemporânea, poderia nos levar a questionar a validade de se pensar uma educação que postule o cinema como possibilidade de se ir além do que as imagens nos oferecem hoje. No entanto, como já procurei trabalhar a partir de Sibilía (2012), Lipovetsky e Serroy (2009), é preciso que se diferencie o aspecto puramente reprodutor e massificador do mundo das imagens, no qual o cinema também está incluído, das imagens que possibilitam a conversão do olhar e o cuidado de si, como tentei pensar com o filme *Cinema Paradiso* (1988). Nesse sentido, quando problematizamos o cinema como potência na contemporaneidade, poderíamos perguntar, segundo Fischer (2009), o que uma filosofia do cinema tem a ensinar para a educação:

Penso que ensina a ir além das interpretações, da leitura das entrelinhas, do não-dito. Talvez ensine uma generosidade esquecida, de olhar o que está diante de nós e nos entregarmos ao que aquela peça audiovisual oferece, sem necessariamente desejar uma espiadela curiosa por trás das cortinas para saber o que *realmente* as imagens *queriam dizer*. Esse exercício não é tão fácil assim, pois exige o esforço de fugir aos apelos imediatos das explicações causais, consoladoras, dos julgamentos apressados ou rígidos, para abriremos todos os sentidos ao que lemos e vemos, empregando nessa tarefa nossa capacidade intelectual, nossa bagagem de informações com o objetivo de fazer

da experiência de ver também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos. (FISCHER, 2009, p. 97, grifos da autora).

Tomo o ensinar que a autora apresenta como uma forma de contribuir com a educação. Não de substituir ou melhorar o que ela faz, mas de potencializar. De um olhar generoso que convida ao experimentar o que vemos para além de sentidos completos, precisos, esperados. Que escapa da imediatez de uma sociedade do desempenho (HAN, 2017), mais preocupada com os resultados alcançados pela produção intelectual da educação do que com a possibilidade de que ela abra para a ação dos sujeitos sobre si mesmos no cuidado de si. Nesse sentido, falar de uma filosofia do cinema é pensar em um espaço privilegiado para essa ação, o que significaria entender o espectador dessa arte em termos educacionais e filosóficos não como um mero hiper consumidor em busca da alucinação das imagens em excesso, como apontam Lipovetsky e Serroy (2009), mas como sujeito que exercita a liberdade de “[...] apossar-se de sua própria aparição subjetiva relativamente ao que vê [...]”. (ALMANSA; FISCHER, 2020, p. 11). O filosofar que a imagem do cinema potencializa se aproxima assim do sentido de *educere* (FOUCAULT, 2010a), de trazer para fora, de deixar-se afetar pelos olhares com que se envolve.

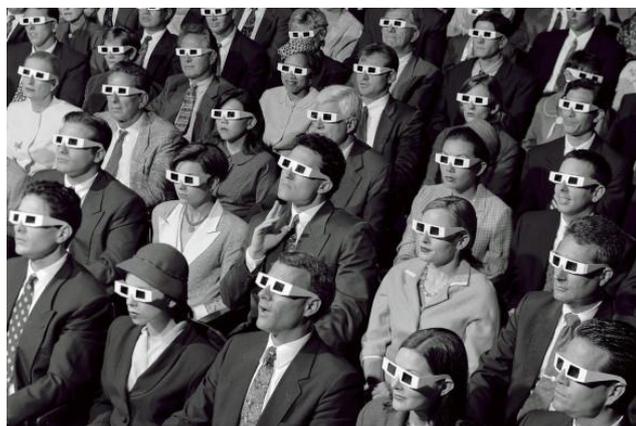
Da mesma forma, a imagem do cinema como esse espaço privilegiado para a ação sobre si mesmo também pode se apresentar como alternativa ao que Han (2018) chama de enxame que as mídias digitais têm provocado, em que se elimina o espaço privado dos afetos e se produz uma descarga instantânea de afetos publicizados, em que “[...] todos são simultaneamente remetentes e destinatários, consumidores e produtores”. (HAN, 2018, p. 16). No enxame, não há respeito nem por si mesmo nem pelo outro, pois

Respeito significa literalmente *olhar para trás [Zurückblicken]*. Ele é um *olhar de volta [Rücksicht]*. No trato respeitoso com os outros, controlamos o nosso observar [Hinsehen] curioso. O respeito pressupõe um olhar distanciado, um *pathos da distância*. Hoje ele dá lugar a um ver sem distância, característico do *espetáculo*. O verbo latino *spectare*, ao qual espetáculo remonta, é um olhar voyeurístico, ao qual falta a consideração distanciado, o respeito (*respectare*). A distância distingue o *respectare* do *espectare*. (HAN, 2018, p. 11, grifos do autor).

O respeito, como podemos observar, tem uma proximidade com a conversão do olhar no sentido que venho trabalhando a partir de Foucault (2010a), pois necessita de uma atenção para consigo e para com os outros. A perda dessa atenção pela espetacularização de si e do outro, pela exposição imediata e constante, elimina a distância necessária para que o olhar de volta perceba o outro como diferente, dentro de seu espaço. O cinema, em boa parte de sua produção, também é parte de uma sociedade do espetáculo, mas num sentido diferente do

espetáculo atual que Han (2018) nos alerta. Observemos, na Figura 10, a clássica imagem do filme *Sociedade do espetáculo* (1973), em que Debord (1997) transforma em película seu livro homônimo.

Figura 10 - Sociedade do espetáculo



Fonte: Costa (2017)

No seu livro, aqui representado em uma cena do filme, Debord (1997) problematiza uma sociedade em que as relações sociais são permeadas por imagens. Podemos observar que o olhar das pessoas está centrado em um ponto, a tela do cinema, de onde surge a imagem que concentra a atenção. O espetáculo que fascina a todos que estão ali emana de um ponto semelhante. O espetáculo é o mesmo para todos. Diferentemente disso, o que Han (2018) aponta é para uma espetacularização disforme quando pensada em termos de público, pois não há mais uma concentração polarizada em uma imagem que mobiliza a todos, mas imagens múltiplas originadas de cada um que buscam se sobrepôr a outras imagens. O centro é o eu gerador das imagens, invertendo a lógica da sociedade do espetáculo em que a imagem é o centro que polariza a atenção.

Na sociedade do espetáculo, ainda há um outro, apesar de o reconhecermos na identidade que unifica a percepção. No caso do enxame, “[...] a narcisificação da percepção leva o olhar, o outro, ao desaparecimento”. (HAN, 2018, p. 49). O descarte, ou desconsideração pelo outro, dá-se com a mesma facilidade com que adicionamos ou excluimos as pessoas nas mídias digitais, pois, segundo Han (2018), o outro nos parece com a tela transparente de um smartphone, sem olhar. Ao olharmos para ele, o que vemos é a nós mesmos, mas não no sentido platônico lembrado há pouco. Não é o outro que me convoca, que toca minha pupila, minha pele, para que eu tenha uma atenção para comigo mesmo. É um olhar sem rosto, um olhar sem atenção. O outro é convocado apenas para “curtir” o que já está ali, ou o que quero parecer,

como podemos perceber no episódio *Nosedive* (2016), da 3ª temporada da série *Black Mirror*, dirigido por Joe Wright – Figura 11.

Figura 11 - Nosedive, Black Mirror



Fonte: Filmes (2017)

O olhar de cada personagem presente na cena é direcionado para a tela transparente. Diferentemente da Figura 10, em que as pessoas se concentram na tela grande, na Figura 11, o foco é a tela pequena. Ela é colocada como um refúgio em que as pessoas podem parecer “[...] sermos melhores, mais bonitos e mais vivos”. (HAN, 2018, p. 54). O outro é convocado apenas para reconhecer esse olhar narcísico através da mesma tela pequena. Ele não precisa me olhar, apenas identificar a imagem que faço de mim mesmo. Imagem produzida e veiculada para o consumo, por isso um olhar voyeurístico. Nesse sentido, “[...] as imagens são domesticadas ao serem tornadas consumíveis”. (HAN, 2018, p. 54). Ao contrário da sociedade do espetáculo, em que a imagem busca domesticar, no enxame, domesticamos as imagens para que sejam mais agradáveis, mais toleráveis, enfim, mais vendíveis.

Tanto a sociedade do espetáculo, que busca a imagem unificadora e concentradora, quanto a sociedade hiper conectada, que busca a imagem consumível do eu, afastam-se do sentido que venho defendendo de uma educação filosófica para a conversão do olhar e o cuidado de si. Sob esse aspecto, mesmo que o cinema faça parte do tudo tela que superou a tela espetáculo, segundo Lipovetsky e Serroy (2009), colocando-se lado a lado com a televisão, o computador, o tablet, o smartphone, dentre outras telas, como parte da tela transparente que permeia muitas das relações atuais, segundo Han (2018), considero que a imagem do cinema continua sendo espaço de problematizar as concepções de mundo que permeiam nossa vida. O que o cinema é capaz de provocar – o questionar, o distanciar, o afetar, o experienciar – o coloca muito além de mero espetáculo ou produto de consumo. Como provocou Nietzsche (2008), a arte, aqui pensada através do cinema, é uma forma de não morrermos pela verdade. E, dessa

maneira, também possibilidade para uma educação filosófica com crianças que provoque a conversão do olhar e o cuidado de si.

É por essa possibilidade que retorno, no final da escrita de meu referencial teórico, à filosofia com crianças. Se, como nos desacomodava Deleuze (2019), pensar é um experimentar, um problematizar, o filosofar com crianças ocorre no encontro com uma constante inquietude dessa experiência, no deixar-se atravessar por essa experiência. Penso que é nesse caminho que Kohan (2005) coloca o filosofar com crianças na sua diferença para propostas como a de Lipman (1994; 1995), pois

A experiência, não a técnica, está na base de um tal pensar. Quando se procura reproduzir ou generalizar uma experiência, ela se torna experimento, espelho do mesmo. Ao contrário, a filosofia, como experiência, não pode normalizar-se, uniformizar-se, estandardizar-se. Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro. Desta forma, conceber a filosofia como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramentas de pensamento, é obter sua dimensão de experiência, de acontecimento, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico. (KOHAN, 2005, p. 108).

Nesse sentido, é no encontro com a infância que Kohan (2005) pensa a experiência. Não a infância do tempo cronológico, que geralmente a coloca como lugar inferior, na direção do não formado, da minoridade que precisa buscar a maioria da racionalidade. Vista dessa maneira, a infância é apenas passagem para o progresso que alcançaremos nas fases posteriores da vida. Uma das tantas visões de progresso como paradigma que a modernidade inventou. Infância que precisa ser formada para a garantia do acesso à maioria iluminada. A infância de que se quer falar aqui, é uma “[...] metáfora da criação no pensamento [...]” (KOHAN, 2005, p. 116), e, por isso, não se dá em um tempo determinado da vida, mas em qualquer tempo que se abra para a experiência da infância, da própria experiência do filosofar.

Importante salientar, trazendo considerações levantadas por Dalbosco (2013), que, mesmo na modernidade, é preciso diferenciar autores como Descartes, Espinosa e Leibniz, que desenvolveram um projeto sistemático baseado “[...] no princípio de fundamentação última, a partir do qual se ‘deduz’ a cadeia de razões que engloba todos os problemas filosóficos possíveis” (DALBOSCO, 2013, p. 260, aspas do autor), de propostas como a de Rousseau. Isso porque essa pretensão sistemática se afastaria da problematização em relação à condição humana própria, por exemplo, da educação, quando falamos de infância. Em Emílio (1992), seu texto clássico sobre educação, Rousseau (1992) inaugura uma inovação pedagógica ao diferenciar cronologicamente a infância da vida adulta. Já Kohan (2005), mais recentemente,

defende uma noção de infância pela descontinuidade, não atrelada ao tempo cronológico, mas como uma condição da experiência, como estar sempre começando. Para Rousseau,

[...] ainda no início da modernidade, assegura uma conquista que tem importância decisiva, posteriormente, à tarefa de dessubstancialização do sujeito. Sua crítica à noção de ser humano como essência pronta (como perfeição) prepara o terreno para a historização do sujeito, pois, para ele, a partir de então, a história e a sociabilidade humana são um processo em aberto, impossível de ser previsto ou determinado de antemão. Ora, é nisso que consiste a própria liberdade humana, como possibilidade de um começo inusitado – a espontaneidade de iniciar por si mesmo um novo evento -, sem qualquer garantia de que seja bem-sucedido ou de que deva seguir uma única direção. (DALBOSCO, 2013, p. 265).

Como podemos perceber, a infância como própria experiência do pensar não está restrita a um tempo de ser criança em que buscamos sair de uma menoridade para uma maioridade no sentido de deixarmos de ser criança. Nesse sentido, tanto em Rousseau (1992), quanto em Kohan (2005), mesmo que de formas diferentes, “[...] compreender a criança como criança e respeitá-la em seu próprio mundo significa inseri-la numa concepção abrangente, não fechada e previamente determinada de infância” (DALBOSCO, 2013, p. 269), assim como “[...] compreender a criança como parte de uma infância descontínua.” (*Ibid.*)

A infância não é o lugar do não vivido em que se projeta o que se precisa e deve viver. Em que se precisa aprender a pensar melhor para que se possa abandonar o pensar menor. A experiência da infância, ou infância da experiência, como nos coloca Kohan (2005), está sempre aberta ao acontecer sem que se precise planejar para que aconteça. Aberta à ruptura, ao descontínuo, à desconfiança sobre a certeza. Aberta à experiência de confrontar as verdades estabelecidas, problematizando-as como de um determinado tempo e espaço, e, portanto, como criações de nosso próprio mundo. De um mundo dessubstancializado e que pode ser historicizado, como nos coloca Dalbosco (2013).

Se pensar é experimentar, problematizar, para voltar a Deleuze (2019), isso ocorre em todos os momentos em que a infância como condição da experiência é vivida, sempre que nos permitimos ser afetados pela experiência, em que nos deixamos tocar a pele por ela e em todas as múltiplas dimensões da vida. Dimensões como o saber, o poder e o si mesmo, como nos lembra o filósofo francês ao escrever sobre seu amigo e colega Foucault, que durante toda sua vida como pesquisador problematizou essas dimensões. Como nos lembra Kohan (2005) ao retomar essas dimensões para salientar que Deleuze (2019) as toma como exercícios do praticar e não apenas do dizer. Exercícios de uma

[...] outra imagem de um pensamento sem imagem, sem representação [...], (que) não é fixo, planejado, pautado [...], (nem) esquematizado, dissecado, reconstruído. (KOHAN, 2005, p. 225).

Por isso penso a filosofia com crianças como possibilidade do exercício da conversão do olhar e do cuidado de si, pois a percebo como abertura para a experiência da infância, para o problematizar sobre as múltiplas dimensões de onde emergimos, para a construção de nossa própria subjetividade. Possibilidade que não se fixa ou se enquadra no planejamento de um sujeito que precisa superar a infância para que possa progredir. Que não se fecha em esquemas que elaboram a experiência do pensar como melhor ou pior, mais ou menos produtiva. Penso a filosofia com crianças como possibilidade de uma atenção do olhar para o cuidado de si mesmo e dos outros.

Talvez esteja aí um caminho para problematizarmos o espaço da filosofia e do filosofar na escola em tempos de hiper conectividade, cansaço, empreendedorismo de si e superexposição do eu. Isso porque,

Se a filosofia se propõe ser um pensar transformador – das formas de pensamento e subjetividade dominantes –, não poderá ocupar esse espaço sem questionar as práticas que contribuem para que se pense da forma como se pensa e para que se seja aquilo que se é. Parece ser essa uma condição para que a filosofia contribua para conformar qualquer espaço de resistência à lógica e à política de pensamento e de subjetividade dominantes no espaço escolar.

Uma tal filosofia abrirá lugar à indisciplina do pensar, a um pensamento que afirme o valor de interrogar o que a escola parece não querer interrogar, que coloque como problema os modos inter/ trans/ pluri/ disciplinares, que pense e afirme formas de exercer o poder menos hierárquicas, autoritárias e discriminadoras que as imperantes, que dê espaço a subjetividades mais livres, imprevisíveis, menos controladas. (KOHAN, 2005, p. 103).

Um pensar transformador da filosofia e do filosofar na escola, como propõe o autor, carece sempre da experiência da infância como condição para que possamos interrogar nossas próprias práticas de construção das subjetividades, como que sempre começando. Saberes, poderes e relações que estabelecemos com nós mesmos e com os outros podem ser menos impositivos quando abrimos a possibilidade de que o próprio sujeito deixe-se tocar pelo que o afeta, construa resistências aos modelos instituídos por suas próprias experiências. Assim, em vez da indisciplina do pensar que Kohan (2005) propõe ser tomada como uma incapacidade de se adaptar aos modelos excelentes que nos qualificariam ou como um ato de rebeldia de quem não atingiu ainda a maioridade, possa ser tomada como abertura à experiência da existência, como um olhar sobre si mesmo para o experimentar e problematizar a infância, para o convite ao

filosofar. Nesse sentido, passo à metodologia utilizada para buscar atingir os objetivos desta pesquisa.

### 3 CAMINHO ENTRE OLHARES

Figura 12 - Cena 1 - Blow-Up



Fonte: Soares (2012)

No filme *Blow-Up* (1966), de Michelangelo Antonioni, o personagem principal, Thomas, vive uma experiência que o desconforta completamente. Fotógrafo profissional de renome, extremamente competente na habilidade que executa, Thomas vê-se em uma situação estranha ao fotografar um casal se beijando em um parque de Londres – Figura 12. Situação aparentemente corriqueira, não fosse a paranoica atitude de desespero de Jane, a mulher fotografada, de tentar a qualquer preço reaver os negativos da foto. Suas atitudes despertam em Thomas um crescente incômodo por perceber que a ingênua foto pode conter mais do que um simples beijo. Pouco a pouco, fazendo uso dos recursos que têm à disposição como fotógrafo, principalmente a ampliação de partes das imagens captadas no parque, Thomas acredita descobrir um assassinato no mesmo lugar em que tirara a fotografia.

As imagens a seguir, Figura 13, reproduzem a sequência que ele consegue construir a partir das fotografias e ampliações produzidas em seu estúdio.

Figura 13 - Cena 2 - Blow-Up



Fonte: Pacce (2018)

Podemos observar, nessa sequência fantástica que Antonioni magistralmente faz Thomas reconstruir em seu filme, e que se tornou uma das passagens mais célebres da história do cinema, que, do beijo casual que observamos entre o casal no início, o fotógrafo pouco a pouco descobre entre as árvores do parque alguém armado, no final da segunda linha, para depois acompanhar a atitude aflita da mulher que, ao fugir, encontra na penúltima foto um corpo entre os arbustos. Toda essa reconstrução só é possível pelos recursos que Thomas dispõe no seu estúdio. Seu intenso trabalho de reconstituição é feito meticulosamente, passo a passo, através de habilidades e um método que ele domina, a fotografia e sua forma de revelar e ampliar as imagens que capta. Na figura 12, vemos que Thomas se utiliza inclusive de uma lupa quando os recursos da época não lhe permitem mais ampliar as fotos. Ele utiliza de todos os recursos técnicos possíveis para investigar o que as fotos podem mostrar. Podemos dizer que Thomas utilizou uma metodologia eficaz, na medida em que conseguiu descobrir muitas coisas.

No entanto, e esse é o ponto que gostaria de ressaltar mais fortemente e que me provocou a começar esta escrita sobre método com o filme de Antonioni, Thomas não fica mais

confortável ou seguro na medida em que faz as descobertas. Observemos uma terceira imagem do filme – Figura 14.

Figura 14 - Cena 3 - Blow-Up



Fonte: História (s.d.)

Ao contrário do que se poderia imaginar, quanto mais Thomas se aprofunda em sua metodologia, mais desconfortável fica. Por mais que os recursos técnicos e conhecimento que têm em relação a sua profissão o ajudem a desvendar muitas coisas a partir de uma única fotografia, o que se amplia na experiência que ele vivencia é muito mais do que um negativo. O que se transforma radicalmente na experiência é o próprio Thomas. Na imagem acima, Figura 14, percebemos em seu rosto a angústia e desassossego provocados. Ele aparece entre as fotografias, com a camisa aberta e as mangas arregaçadas, o que contrasta com o fotógrafo bem arrumado do início do filme. Por mais que sua experiência profissional lhe permita um domínio sobre a técnica, é a experiência única e intransferível que lhe produz a transformação. Thomas é afetado profundamente pela experiência do olhar, para além da lente da câmera que segura. O que a lente capta não é capaz de produzir a transformação pela qual ele passa. É o seu olhar atento que a provoca.

Aliás, olhar atento que mais uma vez, como já coloquei na seção anterior, não se realiza pelo gesto físico do olhar apenas, mas também, do escutar, do silenciar e do tocar. Thomas está só na maior parte dessas cenas, e por isso não consegue recorrer ao diálogo com outros como forma de enfrentar o que o desconforta. Antonioni (1966) nos provoca a entrar na angústia de Thomas pela imagem e pela ausência de sons. Somos provocados a escutar o silêncio do que o

fotógrafo olha. A ver o que a ausência de sons provoca. Nesse sentido, o olhar se dá por uma experiência que não pode ser reduzida ao aspecto técnico ou processual, desvinculado da própria experiência que se vive. Por isso, além de apresentar na sequência a metodologia que utilizei como inspiração, a genealogia da subjetivação, também apresento as atividades propostas aos alunos/as nas oficinas filosóficas, momentos em que vivenciamos algumas experiências relacionadas aos objetivos da minha pesquisa.

### 3.1 A genealogia da subjetivação

Nesse sentido, o pensar é um acontecimento imprevisível. Não há formas predeterminadas que o produzam. As técnicas, os métodos, podem inibir sua emergência: os modelos quando creem apreender o pensar e torná-lo transmissível, antecipam o inantecipável. O método consiste em constituir cada vez o caminho, como problema, com sua solução. Assim, Deleuze nos força a desconfiar de qualquer método que afirme saber como ensinar a pensar, como ensinar filosofia. (KOHAN, 2005, p. 232-233).

A breve análise de parte do filme *Blow-Up* e a citação de Kohan (2005) têm como objetivo, no início desta seção, abrir para a perspectiva sobre a qual pretendo desenvolver minha pesquisa em relação à metodologia. Assim como coloca Kohan (*Ibid.*), entendo o método como um caminho aberto, que se preocupe mais com o problema do que com a solução. Que dê espaço para a problematização da experiência, do filosofar, muito antes do que o engessar formas de pensar e ensinar. Na medida em que o pensar é um acontecimento imprevisível, como também coloca Kohan (*Ibid.*), transformar o método em técnicas e procedimentos que busquem controlar, medir, direcionar o pensar, o problema, o que acontece na proposta de filosofia para crianças de Lipman (1994; 1995), por exemplo, tenderia a transformar o pensar em algo naturalizado, universalizado, afastando-se da própria emergência do acontecimento. Além disso, dificultaria a percepção sobre a singularidade e diferença que marcam a experiência do pensar e do próprio olhar que está no centro do meu problema de pesquisa: *Qual a implicação da formação do olhar em práticas de filosofia com crianças nos anos Finais do Ensino Fundamental em se tratando da constituição dos modos de subjetivação?*

É nesse sentido que a pesquisa que desenvolvo é proposta a partir dos estudos foucaultianos (2010a; 2018) sobre a genealogia da subjetivação, além dos escritos de Nietzsche (2005; 2009b; 2012), filósofo que utilizou amplamente a genealogia em sua obra, e Deleuze (2013; 2019). No entanto, essa proposição se apresenta como inspiração e não como caminho pronto a ser seguido passo a passo. Saliento isso por duas razões.

A primeira ligada ao fato de que Foucault (2018) nunca assumiu um método como modelo pronto ou ideal, mas preferia pensar em precauções metodológicas para lidar com o saber, o poder e a subjetivação nas práticas de investigação. Como a arqueologia e a genealogia, que buscou no sentido de nos auxiliar a um “[...] diagnóstico dos sintomas do presente, perguntando como estamos nos constituindo [...]”. (SCHULER, 2016, p. 134). Nesse sentido, perguntar sobre o olhar e sua conversão para o cuidado de si como possibilidade de uma educação filosófica com crianças não tem a pretensão de definir o que é esse olhar, muito menos de idealizá-lo, mas sim de problematizar como, por que e de que maneira ele produz determinadas subjetivações e não outras.

Considero importante salientar, a partir disso, que a escolha das fontes e referências para minha pesquisa, como os estudos foucaultianos, também não tem a pretensão de esgotar, aprofundar ou confirmar o que esses/as autores/as desenvolvem, mas de contribuir como importantes ferramentas na tarefa de problematizar questões como as que proponho. Por isso, trazer essas questões para uma interpretação de nosso tempo paralelamente a uma interpretação das próprias fontes que proponho como ferramentas, como o filósofo francês, me parece colocar o desafio de que

[...] se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2017, p. 19).

Como podemos perceber, adotar tal perspectiva não pode ser um exercício anacrônico em que perspectivamos nossa realidade a partir de conceitos e métodos idealizados, superiores e inquestionáveis. Fazer isso sugere que problemas de pesquisa como o que aqui se apresenta só precisam da teoria certa para serem compreendidos. Nesse sentido, se desvincularia a prática da constituição de uma teoria que busque compreendê-la nas emergências e proveniências em que surge essa mesma prática. Por isso, propor uma problematização das práticas de filosofia com crianças na escola a partir do olhar e do cinema, e fazer isso considerando uma perspectiva como a de Foucault, tem a intenção de utilizar tais ferramentas como potencializadoras de um pensar sobre nosso presente e sobre possibilidades outras sem desvincular dos fatores que nos levaram a esse presente.

A segunda razão é que a genealogia, no caminho que foi desenvolvido pelos filósofos que tomei como referência, rompe com o modelo cartesiano de ciência, amplamente difundido na modernidade não somente por Descartes (1996a; 1996b), mas por inúmeros pensadores. Esse modelo foi desenvolvido a partir de rígidos passos, e o objetivo principal era buscar a certeza inabalável que conduzisse o sujeito ao conhecimento seguro e verdadeiro. A genealogia aqui tomada como inspiração não se coloca nessa pretensão. Propõe-se mais ao exercício, como coloca Larossa (1994), de certa forma de se interrogar e de propor estratégias para a nossa própria constituição dentro das relações de saber, poder e subjetivação.

Pensar uma abordagem genealógica, então, dentro de uma possibilidade metodológica apresenta-se na direção de

[...] ver como esses problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história. (FOUCAULT, 2018, p. 43).

Fazer uma arqueogenealogia do olhar, a partir dessa perspectiva, não pretende definir o olhar que o sujeito deve ter, tampouco estabelecer a forma como se deve conduzir o sujeito para o olhar ideal. Um estudo genealógico como o que busco desenvolver em relação ao olhar procura entender em quais tramas históricas vêm se constituindo o sujeito no presente, por exemplo em relação à sociedade do espetáculo, à sociedade do desempenho, ao hiperconsumo, ao empreendedorismo de si, à superexposição do eu, para então problematizar outras formas menos assujeitadoras de constituição de si mesmo e dos outros. No entanto, essas formas não buscam uma transcendência do sujeito ou uma identidade vazia, pois, como já tentei desenvolver na última parte do meu referencial teórico, buscam abrir para o filosofar como experiência. Acontecimento imprevisível e inantecipável, como Kohan (2005) provoca. É estar atento à “[...] singularidade dos acontecimentos [...]”. (FOUCAULT, 2018, p. 55). Por isso também aberto não apenas ao conceitual, ao racional, ao cognitivo, como na perspectiva cartesiana, mas também aos sentimentos, aos instintos, aos olhares que se colocam em cena na constituição de si mesmo.

Para Deleuze (2019), a genealogia nos estudos foucaultianos não busca uma história dos sujeitos, mas uma história dos processos de subjetivação. Ele não faz uma história dos

acontecimentos, dos comportamentos, das instituições, mas das condições em que emergiram. Condições que podem ser colocadas em três dimensões, o ser-saber, o ser-poder e o ser-si, que não se colocam mais como condições universais, mas como históricas. Por isso também, para Deleuze (2019), como problemáticas, na medida em que precisam ser olhadas por uma singularidade histórica, abandonando “[...] a noção do *sujeito desde sempre aî*” (VEIGA-NETO, 2017, p. 111, grifos do autor) que marcou boa parte da tradição filosófica até o final do século XIX. Nessa perspectiva,

[...] em seus últimos estudos [de Foucault] pesquisou como estabelecemos determinadas relações conosco mesmos a partir de determinadas práticas de si, sendo esta última perspectiva voltada para uma genealogia da subjetivação. (SCHULER, 2016, p. 134).

É por essa razão, dentre outras que ainda apresentarei, que penso a genealogia da subjetivação como inspiração para operar um procedimento metodológico. Por se apresentar como possibilidade de problematizarmos o olhar nos contextos em que o experienciamos, das imagens em excesso e do cinema, por exemplo, percebendo como estabelecemos relações conosco mesmos a partir do olhar e como podemos exercitar certas práticas que construam a conversão do olhar a partir de nós mesmos na direção do cuidado de si.

Rose (2001) expressa muito bem, na minha concepção, essa diferença de perspectiva que a genealogia da subjetivação abre, pois o que surge como preocupação num estudo com esse enfoque não é a ideia de pessoa, por exemplo, mas as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e as técnicas que são usadas para uma ação sobre elas. Isso permite que problematizemos também que práticas e técnicas podemos exercitar sobre nós mesmos na constituição do que somos. Nesse sentido, Rose (*Ibid.*) pensa a pessoa como um acontecimento, uma experiência contingente vivenciada historicamente, e não uma narrativa pronta e a-histórica. Sua problematização “[...] compreende os tipos de atenção que os humanos têm dirigido a si próprios e a outros em diferentes lugares, espaços e épocas”. (*Ibid.*, p. 35).

Dessa forma, pensar os efeitos da sociedade do espetáculo sobre os sujeitos nas últimas décadas, para citar um dos pontos que desenvolvo com os alunos nas oficinas que na seção seguinte descreverei, não visa compreender esses efeitos como fruto de um inevitável progresso dos recursos midiáticos, muito menos ainda compreender que os sujeitos que daí emergem tenham uma constituição similar e unificada a partir de uma sociedade onde as relações são mediadas por imagens, como coloca Debord (1997). O que se busca como possibilidade é problematizar que efeitos essa forma de subjetivação, o espetáculo, produz nos sujeitos. E por

que não outros efeitos? Além disso, que exercícios e práticas o sujeito pode praticar sobre si mesmo para um olhar outro em relação à espetacularização?

Foucault (2018), ao pensar a genealogia em Nietzsche, coloca que um tipo de pesquisa como essa não se fixa em uma origem fundante no sentido de encontrar “[...] a essência exata da coisa [...]” (FOUCAULT, 2018, p. 58), um desvelamento da identidade que revele o que ela é por inteiro em um começo histórico. Essa busca por uma origem no idêntico, nesse sentido, não se caracteriza como estudo genealógico. Nietzsche (2005; 2009b; 2012) prefere pensar no começo como discórdia, como diferença. Nesse caminho, importa ao filósofo alemão problematizar a proveniência e a emergência das coisas.

No caso da proveniência,

Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam essa suspeita de cor, essa marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos. (FOUCAULT, 2018, p. 62).

Como podemos perceber, não é no encontro da consonância, na harmonia da semelhança que fecha os sentidos o lugar da proveniência. É justamente na dissonância da diferença, na incompletude dos desencontros, dos acidentes, na fragmentação dos sentidos que é possível tocá-la. É na marca quase apagada, como nos traz Foucault (2018), que o olhar atento capta as nuances do acontecimento. Mas olhar heterogêneo diante de acontecimentos também heterogêneos. Olhares homogêneos, que tentam captar a essência e identidade do acontecimento, não conseguem se abrir para a singularidade da experiência. Quando se fundamenta as coisas na imobilidade, perdem-se as muitas fissuras e falhas que fazem parte da proveniência de algo. Mesmo que os mil acontecimentos agora perdidos não possam ser desfragmentados em busca da identidade e da verdade, a genealogia está em busca das condições de possibilidade, de parte desses começos inumeráveis e, ao mesmo tempo, singulares.

Em relação à emergência, é preciso, segundo Foucault (2018), olhar para o jogo de forças no qual as coisas emergem. É nas relações de poder, nos combates entre forças, que ela se encontra. Nesse sentido, “[...] ninguém pode se autoglorificar por ela, ela sempre se produz no interstício”. (FOUCAULT, 2018, p. 68). É no entre de determinadas condições que podemos perceber a emergência das coisas. Pensar a emergência da sociedade do espetáculo na metade do século XX, por exemplo, não significa estar em busca do ponto inicial fundante dessa

perspectiva. Tão pouco sair em busca de um inventor, como se tivesse sido planejada para acontecer num determinado momento histórico. Pensá-la é procurar compreender por que, dentro de inúmeras possibilidades que os jogos entre forças poderiam gerar, emergiram essas e não outras condições.

A genealogia, portanto, como história das proveniências e emergências, precisa ter um olhar cuidadoso que “[...] distingue, dispersa, deixa operar as separações e as margens [...]”. (FOUCAULT, 2018, p. 71). Olhar que precisa ser capaz ele mesmo de dissociar a unidade pretendida costumeiramente pelas pesquisas de origem. De escapar das explicações mecânicas e causais, abrindo espaço para a contingência do entre lutas. Olhar que “[...] sabe tanto de onde olha quanto o que olha” (FOUCAULT, 2018, p. 76), que não desvincula o ato de olhar do que está se olhando. Está aí mais uma das razões importantes para que a genealogia da subjetivação seja pensada na minha pesquisa como inspiração para a metodologia.

Mas há ainda pelo menos um terceiro fator. A genealogia, como possibilidade de escapar da busca de origens e essências dos processos de subjetivação e, então, “[...] investigar os sintomas do presente para buscar um corpo marcado de história [...]” (SCHULER, 2016, p. 135), abre-se também como possibilidade de dissolver alguns conceitos arraigados na tradição filosófica desde Platão. Foucault (2018) propôs três dissoluções genealógicas, problematizando os conceitos de verdade, realidade e identidade. Conceitos-chave em boa parte da educação filosófica que se tem operado nas escolas. Não se trata de negá-los, mas de quebrar a percepção universalizante que se instituiu principalmente a partir da modernidade, entendendo-os como fruto de jogos de força relativos a determinados tempos e espaços – e, portanto, contingentes.

Para o desenvolvimento da minha pesquisa, inclusive, a dissolução desses três conceitos é significativa quando pensamos a implicação entre filosofia e a imagem do cinema, sobretudo a partir do crescimento da importância das imagens nas sociedades contemporâneas. Por essa razão, estabeleço algumas breves relações entre cada uma das dissoluções e como as imagens fílmicas têm colaborado nesse movimento. Assim, a genealogia se coloca, segundo Schuler (2016), como diagnóstico das condições em que as práticas sociais constituem o que somos.

Em relação à verdade cabe perguntar, segundo Foucault (2018): a partir de que valores ela foi constituída? Que jogos de forças e poder a constituíram? Por que essa verdade e não outra? Percebe-se, nessas questões, que o conceito de verdade, muitas vezes defendido na história da filosofia, como no dualismo aparência/essência em Platão, na relação entre fé e razão da filosofia cristã e no cogito cartesiano, é problematizado. Isso ocorre porque nas três concepções a verdade acaba sendo percebida como metafísica, para além desse mundo. Na proposta de desmanchar essas percepções, o que se pretende é entender que a verdade é

constituída nesse mundo e, portanto, tem contexto, tem uma historicidade de onde emergiu. Buscar a verdade significaria compreender as condições e valores nos quais ela foi gerada, e não o ponto inicial ou universal que nos permite alcançá-la.

O cinema pode, na minha concepção, colocar-se como uma arte que nos possibilita pensar essas questões. Principalmente por quebrar a forma como essas verdades são concebidas e constituídas, escapando da lógica filosófica que se sustentou na palavra e no texto escrito como únicas maneiras de se constituir a verdade. Não se trata evidentemente de negar que existam verdades ou negar que essas sejam formas de expressá-las, mas de percebê-las como “[...] ficção [...]”. (SCHULER, 2016, p. 139). Isso significaria perceber a verdade como impossibilidade de um em si, na medida em que é contingente e perspectivada. Um dos exemplos que o cinema amplamente explora em relação ao ficcional é a noção de tempo. Em um filme, a noção linear de passado, presente e futuro pode ser quebrada e fragmentada em maneiras diversas de expressar como vemos e percebemos o mundo. E, mesmo assim, fazer sentido. O que se coloca como dissolução, então, não é a existência de verdades, como o tempo, mas a pretensão de tornar essa ficção uma verdade única e inquestionável.

No que se refere à realidade, segunda dissolução genealógica, importa problematizar o sentido de metanarrativa que se deu historicamente a esse conceito filosófico. A realidade para muitas perspectivas foi colocada como um conjunto conhecível e compreensível, descrita por uma lógica que busca o início, meio e fim das coisas. Nessas propostas, a realidade aparece como uma totalidade exterior a uma consciência que pode através de um exercício interior conhecê-la e dominá-la. Assim, a realidade apareceria como algo a espera de ser compreendido, o que exige uma aceitação da preconcepção desse mundo antes mesmo do encontro com a consciência que busca compreendê-lo.

O que se quer problematizar em relação à realidade, então, o que se coloca como questão, “[...] não são as condições de validade, mas investigar as condições de possibilidade [...]” (SCHULER, 2016, p. 136) dos sentidos que damos ao mundo. No primeiro caso, apenas validamos um sentido já dado e que nos constitui a priori. No segundo caso, abrem-se infinitas possibilidades de se interpretar esses sentidos, se propondo a “[...] analisar as práticas por meio das quais estamos nos constituindo no que somos para abrir possibilidades de criação de outras composições possíveis”. (*Ibid.*, p. 136). Não se trata de reconhecer a realidade, mas de se vincular à experiência de constituí-la singularmente.

Aqui também percebo o cinema como espaço para o desmanche dessa noção de realidade. Nessa arte, a desnaturalização do que é real aparece como temática constantemente, principalmente nos filmes de ficção científica. É o caso do filme *Matrix* (1999), das irmãs

Wachowski, que ganhou recentemente uma terceira continuação, e que apresenta um mundo distópico dominado por máquinas que produzem o deserto do real, para utilizar uma das expressões do filme. A realidade nessa obra é percebida por uma fragmentação de elementos que associam espiritualidade, filosofia, ciência, para citar alguns exemplos, quebrando visões de mundo totalizantes que tentam enquadrar em metanarrativas únicas a explicação dela. Fragmentação que abre para outras possibilidades de se compor e de se criar a si mesmo, de se preencher o deserto que uma visão de realidade única quer construir.

A terceira dissolução genealógica proposta por Foucault (2018) é a identidade. Segundo Schuler (2016), o filósofo francês opera aqui com modos de subjetivação que rompem com o sujeito fixo, essencial, internalizado e passa a olhar para as relações de poder, saber e consigo como experiências que nos constituem. Escapa-se de um modelo identitário que explica o eu como consequência de um processo de resgate do que somos como essência. No caso da educação, por exemplo, o olhar genealógico não compreende mais sua tarefa como caminho de preparação para o encontro com o sujeito ideal. Esse sujeito identitário não existe, é uma ficção, no sentido que já coloquei por Schuler (2016).

Ao perguntar sobre como nos tornamos o que somos, a genealogia da subjetivação pensa sobre as relações que aí se constituíram como relações de forças, como jogos em que vivenciamos experiências que nos afetam. A subjetividade, nesse sentido, é pensada em constante transformação e, portanto, nunca pronta. O exercício de sua construção não está em um projeto que pode ser atingido se todas as etapas previstas forem cumpridas. Não há projeto, pois também não há uma essência a espera de ser descoberta. O que há são modos de existência em meio a forças que agem sobre ele e que se constitui ao ser tocado por elas.

Mais uma vez a imagem do cinema possibilita essa quebra ao trabalhar constantemente com a identidade como fragmentada, como múltiplas identidades na ampla gama de acepções possíveis desse conceito. Assim, em filmes como *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott, já se discute a questão da condição humana através dos replicantes, andróides capazes de valorizar a vida mais do que os próprios seres humanos que os criaram. Dessa maneira, o filme é capaz de problematizar o que constitui o humano, fazendo-nos repensar nossa própria condição na medida em que não há mais clareza entre quem é humano ou não, bem como repensar as condições em que ele se constitui. A identidade humana parece não pertencer mais a um conjunto predefinido de condições, em que basta possuí-las para se revelar a essência. Assim como os replicantes, é preciso agir dentro do jogo de forças para que essa condição se construa. Nas dissoluções genealógicas se encontra, portanto, uma terceira razão para que a genealogia se configure como uma inspiração metodológica para minha pesquisa.

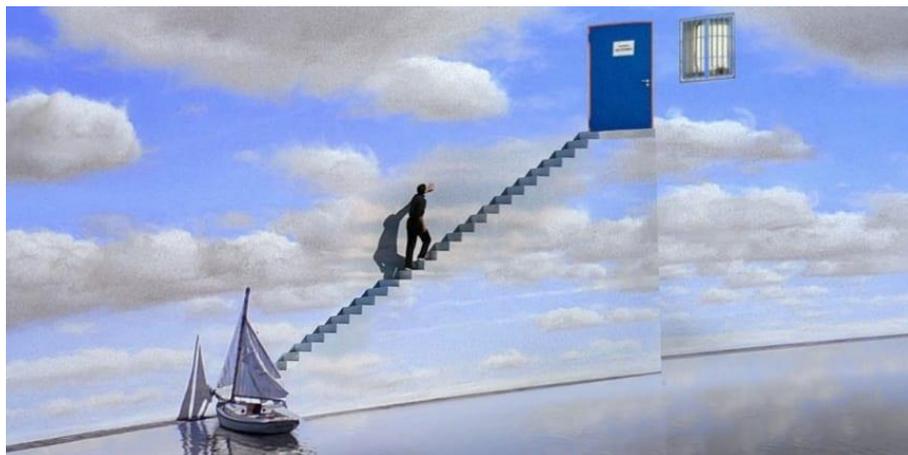
Por fim, pretendo salientar, nesta seção do meu trabalho, o quanto a genealogia da subjetivação abre possibilidades éticas, estéticas e políticas quando a problematizamos no entre de uma educação filosófica. Nesse sentido,

A pesquisa genealógica em educação não está aí para nos dizer a verdade nem para tomar uma função denunciadora, mas para analisarmos como aquilo que temos por verdade se constituiu como tal no sentido de um diagnóstico do presente. Uma pesquisa que analisa a escola, a educação a partir de suas práticas e não em relação a valores metafísicos que a prendem a uma linguagem pedagógica, em uma lógica totalizadora. (SCHULER, 2013, p. 79).

O que se abre como possibilidade nessa perspectiva é uma educação filosófica com crianças, no caso da minha pesquisa, que se configure como um caminho de desnaturalizar as verdades postas no presente. Desnaturalizar conceitos como verdade, realidade, identidade, tão caros na história da filosofia, mas que a amarraram a uma pretensa essencialidade do mundo. Pretensão do para se descobrir, para se desvelar, para se revelar, para se encontrar e não do fazer com, do entre, do nunca pronto. Uma pesquisa de inspiração genealógica abre o olhar para caminhos distintos, para uma atenção aos modos como nos constituímos, para espaços fissurados em que não parece possível emergir subjetivações outras. Abre espaço para a diferença e para a insatisfação de não ser nunca o mesmo.

### 3.2 Oficinas de cinema: experimentações de conversão do olhar e cuidado de si

Figura 15 – Cena 1 - O Show de Truman



Fonte: Gualter (2021)

Como pesquisa que se propõe problematizar a implicação do olhar na sala de aula como cuidado de si e exercício de subjetivação, as imagens, e particularmente as imagens veiculadas pelo cinema, apresentam-se como possibilidade significativa para estabelecer essa discussão. Nesse sentido é que propus as oficinas de cinema que serão agora descritas. Também por essa razão é que venho acompanhando minha escrita com imagens, como já expliquei no primeiro capítulo desta dissertação. Particularmente nas últimas seções, essas imagens foram escolhidas a partir de filmes, como no caso da Figura 15, que inicia esta seção, cena de *O Show de Truman* (1998), de Peter Weir, um dos filmes que propus para as atividades realizadas com os alunos.

Antes da descrição das oficinas, uma breve explanação da razão para a escolha dessa imagem, o que também pretende ajudar na rememoração do que expliquei no primeiro capítulo. Nessa cena, uma das imagens finais do filme, Truman, personagem principal, caminha por uma escada que o leva até a porta por onde pode finalmente sair do show no qual esteve preso durante décadas, sem ter o conhecimento sobre essa prisão. Podemos perceber que Weir (1998), diretor do filme, constrói a montagem das imagens de forma a provocar uma sensação de estranhamento entre realidade, ficção, imaginação, percepção, ilusão, para falar de apenas algumas dessas sensações. O mar calmo como um espelho d'água, antes agitado pela tempestade usada para que Truman desistisse da tentativa de fugir; as nuvens pintadas em uma parede, antes nítidas nuvens no céu distante; a escada que parece nos dar uma sensação de infinitude, mas que termina na porta; o barco no qual Truman navegava, e que parecia levá-lo a um lugar distante, mas que de repente choca-se com uma parede do estúdio. Todas essas imagens causam esse estranhamento não apenas em Truman, o homem verdadeiro (jogo de palavras em inglês entre *true* – verdade – e *man* – homem), que tenta escapar do panóptico no qual está preso, mas nos espectadores que assistem ao show dentro do próprio filme, assim como os espectadores que assistem ao filme lançado em 1998. O espectador é provocado a não se colocar mais como mero assistente de um espetáculo, mas, assim como Truman, problematizar o que vive, sente, pensa, ouve, vê. É provocado a um outro olhar.

Uma das razões para a escolha desse filme para as oficinas está ligada justamente ao fato de que a obra foi lançada no final dos anos 1990, época em que explodem os programas de reality shows, inicialmente na televisão, e que hoje dominam boa parte das grades televisivas, das mídias digitais e parte também da indústria do cinema, que percebeu na temática enorme interesse e possibilidade de lucratividade. É o caso do programa *Big Brother*, criado pela rede holandesa Endemol, inspirado no livro *1984* (2009), de George Orwell, e que, no Brasil, ficou conhecido como *BBB* (*Big Brother Brasil*), produzido pela Rede Globo. No caso brasileiro, o programa de grande sucesso está já no ar desde 2002, sendo a edição atual, de 2023, a vigésima

segunda. Podemos perceber que a origem desse reality show remonta à época do surgimento do filme de Weir (1998), o que parece demonstrar o quanto a proposta desenvolvida pelo diretor já antecipava questões hoje amplamente discutidas sobre a sociedade atual na problematização dessa naturalização de controlar o controle, como já nos trazia Deleuze (2013).

Após essas considerações iniciais, passo agora à descrição das oficinas. Começo por salientar que filmes como *O Show de Truman* foram escolhidos por problematizarem questões vinculadas ao tema principal que trabalharei com o grupo de alunos escolhido para as oficinas, a sociedade do espetáculo. Isso ocorre, apesar de meu trabalho não estar vinculado diretamente e principalmente a essa temática, pelo fato desse grupo ser uma turma regular do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Novo Hamburgo. Nesse sentido, o grupo para o qual foram propostas as oficinas realizou as atividades dentro do currículo da escola, o que foi previamente combinado com o Núcleo Pedagógico.

O grupo consensado com a escola para a realização das atividades é composto por 24 alunos e alunas. As oficinas ocorreram nas aulas de Filosofia, com a frequência de 1 período semanal de 50 minutos, mais alguns períodos cedidos por professores de outros componentes curriculares que também participaram de algumas atividades realizadas, o que está descrito no Quadro 1 com o planejamento de cada oficina. Inicialmente as oficinas foram pensadas para serem desenvolvidas em pelo menos 10 semanas, perfazendo um total de 10 horas-aula. No entanto, com a colaboração dos colegas que cederam alguns períodos e a autorização Núcleo Pedagógico, o total realizado foi de 20 horas/aula.

A seguir, no Quadro 1, descrevo as atividades propostas em cada oficina.

Quadro 1 - Planejamento das Oficinas

| 1º Encontro – 14/02; 21/02<br>2 horas-aula  | Planejamento   |
|---|--|
| <p>Tema:<br/>Sociedade do espetáculo<br/>Introdução à temática e ao planejamento das oficinas<br/>Explicação sobre o termo de consentimento<br/>Diferenciação do olhar do espetáculo e a conversão do olhar</p> | <p>1º momento – Saudação inicial.<br/>2º momento – Apresentação da proposta das oficinas. Explicação sobre o termo de consentimento e o termo de assentimento.<br/>3º momento – Padlet: Atividade sobre o filme que mais lhe marcou e sobre um filme a que assistiu recentemente. Cada aluno/a escolhe duas imagens, uma para cada filme e inclui um comentário breve sobre cada um deles.<br/>4º momento – Atividade sobre selfies: A força das imagens na sociedade do espetáculo. Conversação sobre as diferenças do olhar do espetáculo e da conversão do olhar a partir de selfies. Leituras para o encontro seguinte<sup>14</sup>: “Como o BBB se relaciona com a sociedade do espetáculo?”, de Sarah Rabelo, e “A sociedade do espetáculo na contemporaneidade”, de Rodolfo de Oliveira</p> |

<sup>14</sup> Os textos estão disponíveis nos Anexos A e B.

|   |  |
|---|--|
| 2º Encontro – 07/03<br>1 hora-aula  | Planejamento   |
| Tema:<br>Sociedade do espetáculo<br>Conversação sobre o conceito e as características da sociedade do espetáculo                | 1º momento – Curta metragem “Are you lost in the world like me?”, de Steve Cutts. Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TbdV9tq0wEU">https://www.youtube.com/watch?v=TbdV9tq0wEU</a><br>2º momento – Diálogo sobre o conceito de sociedade do espetáculo a partir dos textos disponibilizados e do curta metragem.<br>3º momento – Análise das características da sociedade do espetáculo presentes no vídeo e nos textos.<br>4º momento – Atividade sobre imagens: A guerra como espetáculo. Análise comparativa entre fotografia da Guerra do Vietnã e obra do artista plástico Bansky. <sup>15</sup> |
| 3º Encontro – 21/03<br>3 horas-aula   | Planejamento   |
| Tema:<br>Sociedade do espetáculo<br>Conversação sobre a sociedade do espetáculo na contemporaneidade a partir dos reality shows | 1º momento – Cine-fórum. Assistir ao filme “O Show de Truman”, de Peter Weir, na íntegra.<br>2º momento – Elaboração de perguntas, observações, imagens, frases dos/as alunos/as para a conversação sobre o filme.<br>3º momento – Conversação com a participação da professora Rita de Cássia da Silva Cunha. Dialogar sobre a sociedade do espetáculo na atualidade. Diferenças do conceito de Debord para o Show do Eu atual.   |
| 4º Encontro – 28/03<br>1 hora-aula  | Planejamento   |
| Tema:<br>O olhar e o cinema<br>Discussão sobre a relação entre cinema e sociedade do espetáculo                                 | 1º momento – Continuação das atividades sobre o filme “O Show de Truman”. Análise da construção das imagens pelo cinema. <sup>16</sup><br>2º momento – Conversação sobre como o cinema entrou na vida dos/as alunos/as, sobre como se relacionam com a sociedade do espetáculo, como o cinema influencia sua subjetividade.  |
| 5º Encontro – 11/04<br>1 hora-aula  | Planejamento   |
| Tema:<br>O olhar e o cinema<br>Exercícios do olhar  | 1º momento – Curta metragem “Caminhando com Tim Tim”. Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw">https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw</a><br>2º momento – Exercício: Os/As alunos/as trabalharão no laboratório de informática assistindo de forma individual ao filme 5 vezes.<br>3º momento – Exercícios de imagem e escrita. Registrar como o olhar sobre o filme se modifica ao assistirmos ao filme mais vezes. Estabelecer relações entre palavras e imagens. Criação de pensamentos curtos (aforismos) a partir dos olhares. <sup>17</sup>  |
| 6º Encontro – 18/04<br>2 horas-aula   | Planejamento   |
| Tema:<br>O olhar e o cinema<br>Construção do curta metragem   | 1º momento – Análise de trechos do filme – <i>Era uma Vez no Oeste</i> .<br>2º momento – Troca de ideias sobre a produção de curtas metragens. Trabalhar com trechos de filmes para que os alunos possam exercitar o olhar e perceber os diversos aspectos que fazem parte da produção.<br>3º momento: Conversação e produção sobre os diferentes elementos que fazem parte de um filme. De como é possível se construir olhares diferentes sobre um mesmo tema, de como o representar na cena, de como o olhar de quem faz o filme provoca o olhar de quem assiste.   |

<sup>15</sup> A atividade está disponível no Apêndice E.

<sup>16</sup> A atividade está disponível no Apêndice F.

<sup>17</sup> A atividade está disponível no Apêndice G.

|   |  |
|---|--|
| 7º Encontro – 25/04; 29/04<br>2 horas-aula                  | Planejamento   |
| Tema:<br>Produção dos curtas-metragens<br>Montagem          | 1º momento – Apresentação da proposta dos curtas-metragens.<br>2º momento – Troca de ideias sobre a montagem de curtas-metragens.<br>3º momento – Troca de ideias sobre roteiros com o professor Fábio Ferraz.<br>4º momento – Divisão em grupos (no máximo três alunos/as por grupo) para elaboração inicial de uma proposta. Conversa nos grupos sobre tema, imagens, roteiro. |
| 8º Encontro – 02/05<br>2 horas-aula                         | Planejamento   |
| Tema:<br>Produção dos curtas-metragens<br>Edição dos vídeos | 1º momento – Troca de ideias e exercícios de edição de vídeos. Participação da professora Rita de Cássia da Silva Cunha.<br>2º momento – Continuação da construção do vídeo.   |
| 9º Encontro – 09 e 13/05<br>3 horas-aula                    | Planejamento   |
| Tema:<br>Produção dos curtas metragens                      | 1º momento – Continuação dos trabalhos: filmagem, montagem etc. Participação da professora Rita de Cássia da Silva Cunha e do professor Fábio Ferraz.<br>2º momento – Apresentação dos vídeos para ajustes finais.   |
| 10º Encontro – 16/05<br>3 horas-aula                        | Planejamento   |
| Tema:<br>Entrega dos curtas metragens                       | 1º momento – Finalização e entrega dos curtas metragens<br>2º momento – Escrita sobre as percepções e olhares que as oficinas provocaram.<br>3º momento – Encerramento das oficinas.   |

Fonte: elaborado pelo autor.

Os encontros foram planejados em três grupos de temáticas. No entanto, a conversão do olhar e o cuidado de si, temas fundamentais de minha pesquisa, estiveram presentes em todos os encontros como principais objetivos a serem desenvolvidos e posteriormente analisados. No primeiro grupo, nas três primeiras oficinas, foram trabalhados os conceitos ligados à sociedade do espetáculo a partir de Debord (1997) e outros autores, como Sibilia (2012), Lipovetsky e Serroy (2009) e Han (2017, 2018), que acompanharam as transformações desse conceito nas últimas décadas. Além disso, as relações entre a sociedade do espetáculo e o cinema também foram foco das atividades. No segundo grupo, nas três oficinas seguintes, trabalhamos com atividades que exercitassem o olhar sobre o filme, suas características, sua forma de ser construído. O terceiro grupo, com quatro encontros, foi dedicado ao desenvolvimento de curtas metragens por parte dos alunos e sua apresentação e debate junto aos colegas e professores participantes. As atividades desenvolvidas estão descritas com mais detalhes no quadro do planejamento. Além das atividades dentro do horário escolar, foram previstas algumas tarefas

extraclasse a serem realizadas pelos alunos. Essas atividades também foram descritas no quadro do planejamento e os materiais utilizados como textos, atividades escritas e demais materiais disponibilizados aos alunos, estão disponíveis como apêndices da dissertação. Algumas atividades em sala de aula, principalmente as conversações e debates, foram gravados em áudio para posterior transcrição e análise. Os autores das falas e escritas que serão descritas na análise serão identificados por nomes de filmes, de forma a preservar a sua identidade. A escolha do nome do filme para cada um foi aleatória, não estando vinculada a gênero ou tipo de opinião manifestada.

Como meu problema de pesquisa está ligado à implicação do olhar no desenvolvimento do cuidado de si e como exercício de subjetivação, e a escolha para a problematização do olhar nas oficinas foi pensada através da imagem do cinema, cada encontro foi planejado e desenvolvido para que pudesse trabalhar substancialmente com imagens, sobretudo de filmes. Na medida em que os encontros não eram muito longos na sua maioria, optou-se por trabalhar com curtas metragens, o que permitiu assistir ao filme na íntegra, possibilitando uma imersão maior na obra, além de um número maior de filmes para o exercício do olhar. Além disso, é importante lembrar que os curtas metragens têm as mesmas características, exceto o tempo, dos média e longa metragens, tanto na sua construção (roteiro, montagem etc.) quanto nas possibilidades de discussão que provocam como obras de arte. As exceções foram o filme *O Show de Truman*, longa metragem que foi assistido na íntegra e que já procurei explicar as razões para sua utilização, e algumas imagens de filmes que foram utilizadas, assim como venho fazendo na minha própria escrita, para trabalhar aspectos pontuais e específicos. Todos os filmes escolhidos respeitarão as indicações classificatórias para a idade e as diretrizes da escola.

Pela razão das oficinas serem realizadas com alunos e alunas do 9º. ano, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS através da Plataforma Brasil, no mês de dezembro de 2021, e aprovada no mês de janeiro de 2022 através do Parecer Consubstanciado 5.203.719 do CEP. Nos apêndices estão anexados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi enviado aos pais para autorização da participação dos alunos na pesquisa e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), autorização dos adolescentes para participação na pesquisa, já com o carimbo de aprovação do CEP. Participaram como parte da análise da pesquisa apenas os alunos e alunas cujos pais e mães, e posteriormente os próprios adolescentes, entregaram assinados o TCLE e o TALE.

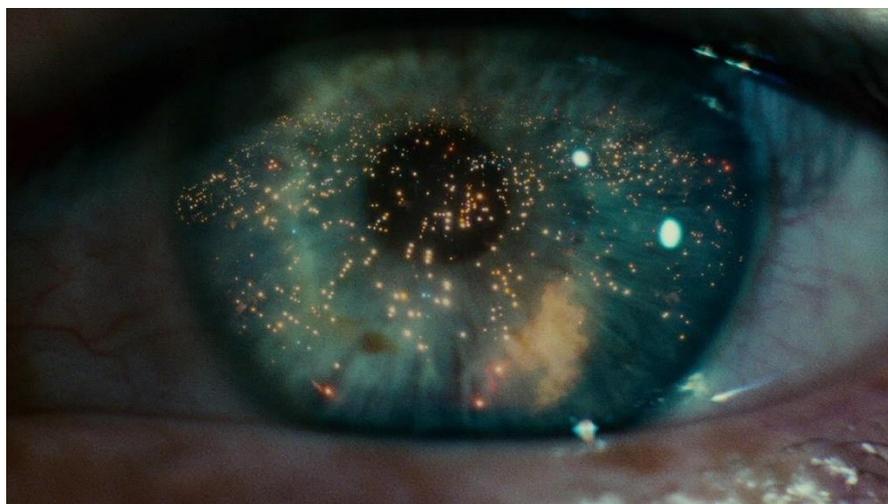
Tanto pais e mães, quanto alunos e alunas foram avisados, por meio dos documentos, que poderiam desistir da participação a qualquer momento que desejassem, bem como terem acesso às informações das pesquisas através do contato com o pesquisador por meio de e-mail

e telefone. Também foram informados que seriam respeitadas suas identidades, mantendo o anonimato em relação a todos os materiais (gravações, atividades escritas etc.) que seriam utilizados para análise na pesquisa. Além disso, foram orientados, por meio dos documentos, que a pesquisa apresenta riscos mínimos para os/as participantes, tanto pela temática e propostas desenvolvidas, quanto pelo fato da pesquisa ter sido realizada na sua maior parte dentro do ambiente escolar, com todo o apoio estrutural e pedagógico da escola. Considero essas informações aos pais e adolescentes de suma importância, na medida em que serão realizadas como parte de seu currículo escolar. Nesse sentido, a clareza em todos os processos da pesquisa foi um critério ético fundamental para a realização das oficinas.

Na sequência da dissertação, passo a analisar as conversações, escritas e produções dos alunos/as nas oficinas filosóficas.

#### 4 ENSAIOS<sup>18</sup> SOBRE O OLHAR

Figura 16 - Cena 1- Blade Runner



Fonte: Taverna (2020)

O olhar em *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott, clássico do cinema de ficção científica, traz várias provocações interessantes para a análise das oficinas que neste momento inicio. O grande olho que vemos acima, imagem que abre o filme e que preenche toda a tela, nos provoca a perceber através da pupila em evidência, o caos de uma cidade como Los Angeles, em 2019, superpovoada, tomada pela industrialização, suja, escura, ininterruptamente atingida por uma chuva que parece ácida, no sentido de corroer as estruturas de uma sociedade já decadente. O olho denuncia essa decadência, que parece ficar ainda mais latente na relação da humanidade com a tecnologia, em que a própria arquitetura da megalópole confere pouco espaço para o humano, apesar da grande quantidade de corpos que se batem no pouco espaço que resta para se locomover.

A humanidade parece sufocada pela própria ausência de sentido do que seja uma condição humana, presa em uma artificialidade que torna difícil a percepção sobre o que é real e o que é ficção. É nesse sentido que a pupila destacada na imagem mais uma vez ganha significação importante. O filme de Scott (1982) problematiza a relação dos humanos com os replicantes, espécie de humanoides criados por uma indústria para realizar trabalhos pesados e

---

<sup>18</sup> Tomo a ideia de ensaio aqui não como um gênero textual, mas no sentido de experiência, de exercício sobre os olhares produzidos pelos/as alunos/as nas oficinas filosóficas. Nesse sentido, um praticar o olhar sobre o que foi conversado, escrito e produzido por eles/elas. Além disso, compreendo como ensaio, uma não intenção de esgotar os olhares, mas de buscar abrir possibilidades. Por último, entendo o ensaio na relação com minhas experiências musicais, sobretudo orquestrais, em que ensaiar era encontrar caminhos para tocar uma partitura musical. Assim, ensaios sobre o olhar também é a busca de caminhos para a conversação com as oficinas filosóficas.

desagradáveis, e que acabam banidos da Terra por organizarem uma rebelião. A série mais avançada desses replicantes, com uma duração de vida de 4 anos, apresenta uma similaridade impressionante com os humanos. Apenas um teste feito com os olhos, o teste Voigth-Kampff, em que se analisa a dilatação da pupila a partir de perguntas de um interrogador, pode determinar se você é humano ou não. Logo no início do filme, quatro desses replicantes avançados voltam à Terra em busca de mais tempo de vida. O trabalho do personagem principal do filme, Rick Deckard (Harrison Ford), é perseguir e matar esses replicantes.

Um outro aspecto dos olhos dos replicantes também chama a atenção. Sua pupila brilha mais do que normalmente vemos na pupila humana. De certa forma, seus olhos parecem realmente refletir como um espelho, causando a sensação, por um lado, de uma visão mais límpida, mas também o questionamento sobre a profundidade desse olhar. Teriam os replicantes uma interioridade nesse olhar, ou apenas refletem o que vem de fora? O vácuo na resposta a essa questão leva os replicantes, principalmente seu líder, Roy Batty (Rutger Hauer), a buscar seu criador na esperança de obter não apenas mais tempo de vida, mas também sentidos possíveis para sua existência. E é esse o ponto mais significativo para a escolha da imagem do olhar no início das análises.

O que vemos refletido na pupila, se por um lado é a representação da cidade na qual o filme se passa, por outro parece refletir um universo em expansão, algo ainda em construção. Os replicantes parecem querer lembrar os humanos o que pode representar a humanidade. Não se contentam em ser uma reprodução do humano, mas também querem ser reconhecidos como humanos. Procuram uma visibilidade em relação a si mesmos que não encontram em seus perseguidores. Querem ser vistos, ouvidos, tocados. Querem ser um corpo reconhecido e não uma coisa entre outras coisas. Querem que seu corpo seja, assim como nos traz Chauí (2013), um corpo

[...] sonoro como outros corpos, como os cristais e os metais; pode ser ouvido. Mas tem o poder de ouvir. Mais do que isso, pode fazer-se ouvir e pode ouvir-se quando emite sons. Do fundo da garganta, passando pela língua e pelos dentes, com os movimentos de meus lábios transformo a sonoridade em sentido, dizendo palavras. Ouço-me falando e ouço quem me fala. Sou sonora para mim mesma. (CHAUI, 2013, p. 260).

Ser sonoro para si mesmo, remonta, na minha concepção, às mesmas problematizações que colocava no início do capítulo *Uma arqueogenealogia do olhar* em relação ao olhar. É preciso uma atenção, um cuidado para consigo mesmo, assim como é preciso uma atenção à própria sonoridade de si. Os replicantes de Scott (1982) parecem mais afeitos aos exercícios de

escuta de si mesmos do que os humanos hiper tecnológicos da sociedade futurista que os criou. Assim como Sócrates no diálogo de Platão (2007), que procura provocar no jovem Alcibíades um outro olhar a partir da metáfora da pupila, os replicantes de *Blade Runner* (1982) demonstram uma nova atitude e posicionamento diante do mundo aos humanos, procurando uma nova forma de estar nele. Converter o olhar de um exterior, a pupila que é simples espelho, para um olhar sobre si mesmo.

Nesse sentido, cabe lembrar mais uma vez meu problema de pesquisa no início dessa análise das oficinas filosóficas: *Qual a implicação da formação do olhar em práticas de filosofia com crianças nos anos finais do Ensino Fundamental em se tratando da constituição dos modos de subjetivação?* O olhar a que me propus problematizar perpassa tanto uma percepção sobre as formas como estamos sendo subjetivados e estamos nos subjetivando nos tempos da sociedade hiper conectada, como um certo diagnóstico do presente (SCHULER, 2016), quanto a percepção sobre outras possibilidades de subjetivação de si mesmo, procurando analisar a potência do olhar para as práticas de filosofia com crianças. Nesse caminho, a potência da escuta, na medida em que esse problema de pesquisa foi também pensado com o cinema, configura importante exercício de interlocução com as propostas desenvolvidas nas oficinas.

Também considero importante destacar, mais uma vez, que a análise aqui desenvolvida toma como inspiração metodológica a genealogia da subjetivação a partir dos estudos de Foucault, sobretudo, compreendendo que a busca pela emergência e proveniência dos processos que desencadearam formas de subjetivação na contemporaneidade da hiper conexão, constituem importantes ferramentas para a percepção sobre outras formas de constituição da própria subjetivação. O olhar genealógico aqui proposto tem a intenção de colaborar para a dissolução de certas verdades constituídas sobre a subjetividade, como as noções de identidade, verdade e realidade, além de propor como possibilidade de subjetivação de si mesmo o olhar, importante ferramenta de implicação de si mesmo nessa constituição.

Por último, antes de passar a análises mais específicas sobre as propostas desenvolvidas, teço algumas considerações sobre a estrutura e planejamento das oficinas. Inicialmente, um projeto exige que se planeje antecipadamente os processos que serão desenvolvidos. Para isso, é preciso que se estabeleça, antes mesmo de um maior contato e conhecimento em relação ao grupo que participará das atividades, alguns parâmetros, prazos, objetivos que possibilitem desenvolver o que se propõe a priori. No entanto, como destaquei em diferentes pontos da minha pesquisa, esse projeto não pretendeu ser fechado, mas aberto. Tomo isso no sentido de que os processos pensados precisaram ser constantemente revistos na medida em que o contato

e conhecimento sobre e com o grupo abriram outras possibilidades que não poderiam ser previstas de forma antecipada e idealizada.

Questões específicas, a cada dimensão de análise que tratarei a seguir, serão destacadas posteriormente. Mas considero importante tecer breves considerações mais gerais antes de chegar a essas questões mais próprias de cada dimensão. Um dos pontos que gostaria de salientar é o fato de que as oficinas ocorreram com uma turma já constituída dentro do contexto escolar e que o ano de 2022 foi o primeiro em que esses alunos voltaram a vivenciar por inteiro o espaço escolar dentro da própria escola e não de forma online. Apesar disso, a turma em que desenvolvi as oficinas precisou, por duas vezes, devido a surtos de gripe, acompanhar aulas de forma online. Evidentemente isso exigiu, de minha parte, modificar alguns aspectos que estavam previstos no planejamento.

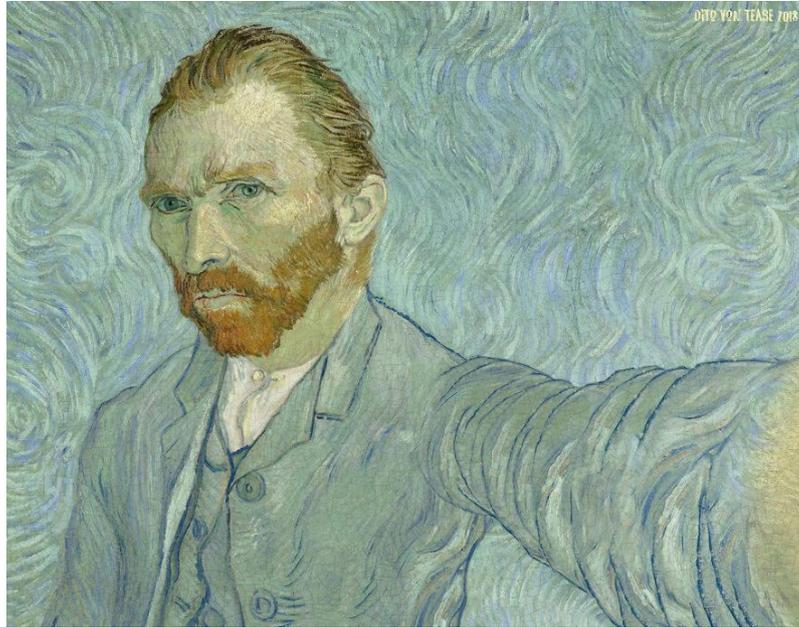
Além disso, o próprio contexto pandêmico em que ainda estamos inseridos tem nos provocado constantemente a problematizar o tempo e o espaço escolar para as crianças e os jovens, na medida em que os dois anos anteriores foram vivenciados quase que integralmente de forma online. No caso das oficinas que desenvolvi, pude perceber o quanto isso exigiu ajustes ao cronograma previsto, considerando também que as oficinas precisaram se adequar ao calendário escolar. Esses fatores alongaram o prazo de realização das atividades. No entanto, em princípio, não prejudicaram a sequência, os objetivos e as produções desenvolvidas pelo grupo.

No primeiro encontro, reduzido pelo fato de ser o primeiro dia de aula, em que foram previstas várias atividades de recepção pela escola, dediquei a me apresentar aos alunos e à proposta das oficinas, ainda que rapidamente, além de explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os alunos ficaram bastante curiosos e surpresos com a escolha da turma deles para a participação nas oficinas e fizeram questionamentos que me pareceram indicar um grupo considerável de alunos que aceitaria participar mediante o consentimento dos pais. Recebi, posteriormente, 18 devoluções dos 24 alunos/as que compõem a turma com a autorização para que a participação nas oficinas filosóficas possa ser analisada na pesquisa.

Na sequência, passo a explicar as dimensões que foram pensadas para a análise dos materiais e atividades. Nos apêndices E e G, compartilho os materiais que foram produzidos para a realização de algumas atividades das oficinas.

#### 4.1 Dimensões de análise

Figura 17 - Autorretrato



Fonte: Dantas (2019)

A obra destacada é do artista digital italiano Dito Von Tease. Faz parte de uma série chamada Classicool, produzida em 2018, em que se utiliza de obras consagradas de diversos artistas, transformando-as em selfies. Na imagem em questão, o autorretrato pintado por Vincent Van Gogh, em 1889, parece ganhar características de uma foto clicada de si mesmo, uma selfie, através de uma câmera dos celulares atuais. O olhar fixo do pintor é um exemplo dessa transformação. Na obra original, parece demonstrar a complexidade da relação do artista com o mundo, o que se percebe nas cores do quadro, que parecem confundir-se entre a parede e o próprio corpo do artista. Apesar da leveza das cores, os contornos difusos na parede nos dão a impressão de um certo conflito representativo da situação de Van Gogh, à época internado no asilo de Saint-Rémy por sua própria escolha. A introspecção do olhar fixo parece agora, na obra de Von Tease, direcionar-se para uma exterioridade vazia, a câmera do celular que capta uma instantaneidade diferente das muitas horas dedicadas a um autorretrato pintado. A postura do corpo, a direção do olhar, a escolha da parede, parecem se ajustar ao bom enquadramento de uma selfie que permita ao pintor postar sua imagem para que seus seguidores o acompanhem na própria criação.

Apresento essa imagem como uma provocação às problematizações que pretendo me dedicar nas três dimensões de análise que destaco a partir das oficinas realizadas com os

alunos/as. Em primeiro lugar, uma dimensão ligada à sociedade do espetáculo, conteúdo vinculado ao planejamento de estudos da turma no componente curricular Filosofia. Nessa dimensão, retomo questões destacadas em outros momentos de minha pesquisa, como a superexposição do eu, a auto exposição, a distração, a velocidade e aceleração, a falta de foco em si mesmo, que representam um contraposto à atenção do cuidado de si. Retomada que partirá das reflexões e produções dos alunos/as nas mais variadas propostas realizadas nos tempos e espaços das oficinas.

A segunda dimensão que problematizo, e que foi amplamente percebida nas experiências vividas, tem relação com o capitalismo e seu atual viés neoliberal, em que o consumo e a super concorrência pautam a vida. Ou talvez no consumo da vida a partir da lógica neoliberal. Na vida comercializada que foca no entretenimento, na felicidade obrigatória e padronizada, na adaptabilidade do sujeito, no progresso do lucro, na objetificação do humano, no cansaço da constante necessidade de desempenho. Mais uma vez retomada de problemas já abordados neste trabalho, mas com um olhar voltado às percepções construídas pelos alunos/as.

Também na dimensão em que retomo as questões sobre a atenção, o cuidado de si, o foco em si mesmo, o olhar como possibilidade outra de subjetivação de si mesmo, incluo problematizações que dialogam com textos produzidos nessa dissertação e com diálogos propostos aos participantes das oficinas. Nessa dimensão também são retomados o cinema e a filosofia com crianças, como experiências potencializadoras na construção do cuidado de si. Retorno a todos esses aspectos como possibilidade da conversão do olhar, como abertura para a experiência de si mesmo e com os outros. Experiência também de escuta e de silenciar para a construção do olhar sobre si mesmo.

Cada uma das três dimensões trará como título um texto inspirado nas produções dos alunos/as. Penso fazer isso como forma de demonstrar que o que se está produzindo nas páginas seguintes é fruto de uma construção coletiva que só pode ser problematizada a partir dessas vivências coletivas. No mesmo sentido, parte dos textos serão também destacados em quadros que procurarão reforçar falas e escritas dos/as participantes, constituindo-se como imagens que tocam nas problematizações levantadas. Tanto no corpo principal do texto, quanto nos quadros, essas falas e escritas serão mantidas exatamente como foram expressas pelos/as alunos/as. Cada dimensão de análise estará acompanhada de uma imagem inicial, imagens utilizadas nos encontros e imagens de filmes que julgo colaborarem para a discussão que proponho a partir das oficinas filosóficas. Como já justifiquei no referencial teórico, uma pesquisa que se dispõe a problematizar o olhar, precisa, na minha concepção, possibilitar que se estabeleçam diálogos entre diferentes textos, entre diferentes escritas e diferentes leituras, com diferentes escutas.

Importante destacar também, mais uma vez, que as escritas e falas dos/as alunos/as serão preservadas na sua identidade através da escolha de nomes de filmes para representá-los/as, não estando esta escolha vinculada ao conteúdo expresso pelo seu/sua autor/a, conteúdo do filme, ao gênero, ou qualquer ordem de importância. Para a distinção entre nomes de filmes que utilizo durante a escrita e os codinomes que utilizo para os/as alunos/as, baseados também em filmes, mantereí os codinomes destacadas em **negrito**, procurando evitar uma confusão entre obras cinematográficas citadas e as falas e escritas dos/as participantes das oficinas.

Os codinomes escolhidos para os/as alunos/as são **Casablanca**, **Matrix**, **Dr. Fantástico**, **Titanic**, **Coringa**, **O Mágico de Oz**, **Forrest Gump**, **Cidadão Kane**, **Metrópolis**, **Fargo**, **Amadeus**, **Rocky**, **Seven**, **Duna**, **Scarface**, **Gremlins**, **Highlander** e **Roma**.

#### 4.1.1 A produção e o registro do eu espetacularizado

Figura 18 - Bansky



Fonte: Brito (2018)

A obra de Bansky (Figura 18) configura, na minha percepção, um precioso exemplo da espetacularização da vida típica da segunda metade do século XX e deste primeiro quarto de século. A imagem da vietnamita Kim Phúc nua, correndo pelas ruas após sua vila ser atingida por uma bomba de Napalm, em 1972, durante a Guerra do Vietnã, é um dos registros mais impressionantes de fotografia do século XX, clicada pelo fotógrafo Nick Ut (nome profissional de Huynh Cong Út, da agência Associated Press), que ganhou o Prêmio Pulitzer com essa imagem. Na montagem do artista britânico Bansky, intitulada *Napalm* (2004), Kim Phúc está acompanhada por dois ícones da cultura da espetacularização, Mickey Mouse, símbolo da

Disney, e o palhaço Ronald McDonald's, símbolo de outra importante empresa representante dessa cultura, a rede de fast food McDonald's.

Como problematiza **Matrix**, numa das atividades que realizamos nas oficinas filosóficas, “[...] *hoje em dia é uma regra, o que não foi gravado ou foi registrado o fato não aconteceu*”. A aluna percebe o quanto o registro em imagens, em sons, ou em ambas, é característica de um tempo em que o clicar e compartilhar esses registros é mais importante do que seu conteúdo, ou mesmo a consequência de sua exposição. Como nos provoca Bansky (2004), a necessidade dessa exposição nos leva a compartilhar a tragédia como

**“[...] *hoje em dia é uma regra, o que não foi gravado ou foi registrado o fato não aconteceu*”.**

**Matrix**

entretenimento, o sofrimento como prazer e deleite, a fantasia como representação de uma realidade a ser tomada como o real. Na obra do artista, manifesta-se um horror à não percepção sobre o horror da guerra e suas consequências na vida de uma criança como a vietnamita.

Todos esses aspectos, tanto na obra de Bansky quanto na reflexão de **Matrix** durante as oficinas, evidenciam a sociedade do espetáculo de Debord (1973, 1997) no que ela tem de mais assustador quando a pensamos na hiper conectividade das últimas décadas. Assim como o registro da imagem, antes restrito diante de diversos fatores, como as questões técnicas do cinema, agora amplificado pela potência de smartphones ao alcance de boa parte das mãos, também a propagação dessa imagem ficava restrita a poucas telas, geralmente maiores e menos portáteis, atualmente reduzidas e simplificadas ao tudo-tela (LIPOVETSKY; SERROY, 2009) que, apesar de sua pequenez, no caso dos smartphones, demonstra a capacidade de atingir a comunicação com toda a aldeia global.

Nossos corpos parecem ter ficado mais próximos não só dos aparelhos, mas também do acesso aos registros das imagens midiaticizadas e globalizadas. Paradoxalmente, a capacidade de registrar as imagens e sons, como as da guerra em curso entre Rússia e Ucrânia<sup>19</sup>, têm nos afastado cada vez mais da sensibilização em relação ao que elas podem provocar. A superabundância de imagens e sons têm produzido, num sentido contrário, um cansaço em relação ao constante e ininterrupto poder de sua viralização pelos meios disponíveis e uma consequente dessensibilização em relação ao que isso suscita a si mesmo e aos outros. O centro

<sup>19</sup> O conflito entre Rússia e Ucrânia teve início no princípio de 2022 com a invasão da Ucrânia por parte da Rússia por razões geopolíticas. Até o presente momento, março de 2023, o conflito ainda não foi encerrado.

está nessa imagem espetacularizada<sup>20</sup> que serve para entreter e divertir, perdendo sentido o contexto em que está inserida.

O enxame, para usar a expressão de Han (2018, p. 49), leva o olhar sobre o outro a um desaparecimento, voltando-se para um eu que se basta narcisicamente e que vaidosamente deleita-se sobre o assombro do outro. Por isso, apesar da sociedade do espetáculo ser permeada por imagens em profusão abundante, o foco e a atenção não estão em uma análise dessas próprias imagens, pois se assim o fosse, o horror a que Kim Phúc foi exposta não deveria servir para deleite e entretenimento, mas para a reflexão sobre os contextos em que emerge uma sociedade capaz de espetacularizar o sofrimento. Como já problematizei anteriormente, possivelmente isso se agravou ainda mais na medida em que a sociedade do espetáculo se transfigurou da tela grande do cinema, por exemplo, que polarizava a atenção de todos os presentes para um mesmo ponto, para os pequenos smartphones que tornam o olhar difuso e centrado em si mesmo, como se o outro não tivesse olhar.

O choque entre a espetacularização do sofrimento da vietnamita e a associação com ícones da indústria cultural contemporânea também ficou evidente nas manifestações dos alunos/as durante uma das atividades das oficinas, em que confrontamos a imagem captada por Nick Ut, em 1972, e a obra de Banksy (2004). Reproduzo a seguir a imagem original do fotógrafo para que se possa perceber as reflexões produzidas pelos/as participantes dos encontros.

Figura 19 - Nick Ut



Fonte: Thatipalli, 2018.

---

<sup>20</sup> Saliento que a diferença entre a imagem espetacularizada e a imagem como possibilidade do cuidado de si já foram trabalhadas numa seção anterior e serão novamente analisadas nas três dimensões de análise.

Para **Coringa**, essa imagem, que retrata dor, sofrimento, agonia, ganhou ares de ridicularização na sociedade do espetáculo ao percebermos que é

*“[...] um comportamento que se tornou diário, fazer fama sobre imagens, quando fingem se importar; causando repercussões, curtidas e fama sobre algo que ninguém realmente se importa, porque não é consigo mesmo que isso está acontecendo. O maior erro do ser humano é pensar que sua casa não está em perigo enquanto a de seu vizinho está pegando fogo”.*

Na reflexão da aluna, percebe-se o quanto há uma certa desvinculação da realidade na espetacularização da vida. Mas também uma possibilidade de se pensar a dimensão coletiva da vida a partir da percepção dessa realidade, o que a aluna faz muito bem. A fama, as curtidas e as repercussões da midiaticização do sofrimento alheio causam a impressão de impossibilidade de que o mesmo efeito atinja o eu que ridiculariza. Nesse sentido, a manipulação da imagem é

***“O maior erro do ser humano é pensar que sua casa não está em perigo enquanto a de seu vizinho está pegando fogo”.***

**Coringa**

tomada como natural, como algo sempre aí presente e que deve ser naturalizado, talvez para a justificação da falta de um olhar sobre o outro que tenha foco em um cuidado.

A nudez de Kim Phúc pode ser tomada como exemplo disso. Em vez de ser tomada como reflexo da angústia

da menina de 9 anos, tomada pelo fogo que queima e provoca dor ao seu corpo, na sociedade do espetáculo, a nudez, para os alunos **Casablanca** e **O Mágico de Oz**, é vista como escândalo, mas no sentido do que atrai ao compartilhamento, não do que deve ser escondido ou combatido. É uma forma de exposição da intimidade para o gozo próprio, pelo menos enquanto não exposição de si mesmo para o gozo dos outros. Recentemente o filme *Blonde* (2022), do diretor Andrew Dominic, discute muito provocativamente isso ao propor uma releitura ficcional da biografia da atriz Marilyn Monroe. O corpo da atriz Ana de Armas, que encarna o ícone sexual de Hollywood nos anos 1950 e 1960, é explorado à exaustão, simbolizando o fetiche pela atriz representada no filme, contraste com a violência e abusos descritos no filme, tanto no âmbito familiar, quanto na profissão. Mesmo que o filme venha sofrendo críticas no sentido de romantizar alguns aspectos da biografia de Monroe, assim como lembrar um filme quase de suspense ou de terror ao tocar na violência por ela sofrida, considero sua abordagem muito próxima às críticas que Debord (1973, 1997) teceu à sociedade do espetáculo, pois a beleza e

sensualidade da atriz, exploradas constantemente nos filmes, revistas e noticiários, de certa forma apagam as angústias e sofrimentos vividos por ela.

A alegria aparente e plastificada que percebemos nos rostos do Mickey Mouse e de Ronald McDonald's, na obra de Bansky, contrastam aí com a tristeza e desespero escrachada na nudez dos corpos de Kim Phúc e da atriz que vive o papel de Marilyn Monroe. Para **Forrest Gump**, a exploração de aspectos como a nudez e o sofrimento pela sociedade do espetáculo visa “[...] *chamar a atenção* [...]”, mesmo que apelando para a inocência de uma criança como a vietnamita. A atenção a que o aluno se refere não guarda qualquer proximidade com um cuidado de si e dos outros no sentido dos estudos foucaultianos, evidentemente, mas a uma atenção para a distração de si mesmo e dos outros. Uma distração para a vida que consome o próprio eu, onde o outro não me convoca, não atinge minha pele, não transforma pela experiência, mas serve apenas como utilidade fútil, efêmera e descartável. É um olhar sem rosto, sem atenção, portanto. Um olhar para o conforto, em que o sofrimento e dor alheios servem no máximo para a percepção de que, se a dor e o sofrimento estão no outro, não me atingem. Nesse caso, a tensão que desconforta, necessária para a ação de transformação e constituição de si mesmos, é limitada pela *stultitia* de que Foucault (2010a) falava. Um estado de agitação constante, direcionada para a superexposição e hiper conexão com a espetacularização da vida nos tempos atuais. Curiosamente, esse estado nos provoca, paradoxalmente, uma letargia da agitação em relação à nós mesmos, a falta da conversão do olhar de que Foucault (2010a) também falava.

Como nos trazem **Cidadão Kane** e **Metrópolis**, “*as imagens [de Nick Ut e Bansky] mostram que algumas pessoas não dão olhos para o fato de que as crianças estão sendo maltratadas*”. Não dar olhos, como provoca a escrita dos alunos, parece nos lembrar da falta de uma educação do olhar que Masschelein (2008) defende. Um convite à experiência de se deslocar de si mesmo para a transformação. Não dar olhos, mesmo que vendo, revela o quanto a sociedade do espetáculo, da hiper conexão, do desempenho, não educam para o atravessamento que o outro pode produzir em mim. Vejo, mas não dou olhos para o sofrimento e dor de Kim Phúc e Marilyn Monroe. De certa forma, quanto mais vejo, mais parecemos produzir o que os mesmos dois alunos chamam de “[...] *um acontecimento levado pelo esquecimento*”.

**“[...] algumas pessoas não dão olhos.”**

**Cidadão Kane e Metrópolis**

Esquecimento que coloca “[...] *a vida em risco em prol da sociedade do espetáculo* [...]”, segundo **Fargo** e **Amadeus**. Vida em risco que se difere totalmente de uma coragem da verdade, da *parresía*, no sentido já exposto no subcapítulo *Primeiro olhar*, do referencial teórico, e que foi amplamente estudado por Foucault (2010a, 2010b, 2011). Isso porque uma existência digna e bela, voltada e constituída na *parresía*, é construída na coerência do discurso

“[...] *a vida em risco em prol da sociedade do espetáculo.*”

**Fargo e Amadeus**

e da prática em relação a si mesmo e aos outros. O que os alunos trazem, com “*a vida em risco*”, é um esquecimento de si mesmo e um apagamento dos outros num sentido

inverso ao sentido parresiasta. A vida em risco na sociedade espetacularizada não tem tempo para uma conversão do olhar para a reflexão sobre si mesmo e os outros. Então, também não se vincula a uma coerência entre o discurso e a prática. Pelo contrário, a prática parece empobrecida de qualquer reflexão ou problematização. Em tempos de *stultitia* generalizada, parece importar mais o compartilhamento rápido da dor e da angústia através do clicar, do que a ruminação atenta entre o olhar, o pensar e o agir.

Para **Matrix** e **Duna**, a forma “[...] *como as mídias definem o mundo de hoje em dia, gerando uma visão não correspondente ao mundo real, mas mesmo assim sendo a principal influência dos pensamentos, opiniões e estilo de vida*” constroem no sujeito visões ilusórias e distantes de si mesmo e do próprio contexto em que se está inserido. Importante destacar que é preciso diferenciar, dentro da imensidão do que se consideram mídias sociais hoje, que há pessoas, governos e empresas que utilizam esses recursos como forma de dominação, lucro, disseminação de falsidades, assim como há pessoas, governos e empresas que fazem uso dos mesmos recursos para o compartilhamento de campanhas, denúncias contra corrupção, apoio a pessoas em situação de vulnerabilidade, para citar alguns exemplos. No primeiro sentido, referido pelas alunas, questões como identidade, realidade e verdade são diluídas dentro da lógica da espetacularização. São efêmeras e descartáveis como as imagens produzidas dentro dessa lógica.

Importante destacar que essa diluição em nada lembra as dissoluções genealógicas que Foucault (2018) problematiza na *Microfísica do Poder* a partir dos textos de Nietzsche (2005, 2009b, 2012). Ou mesmo para Deleuze (2013) em *Conversações*. Penso isso porque o que se coloca nessa diluição espetacularizada não se trata de uma subjetivação em que o sujeito possa construir a si mesmo, na experiência irrepitível de constituir sua própria existência, e que além disso não está nunca pronta. A diluição em questão está mais na ordem da constituição desses

aspectos a partir das necessidades da sociedade do espetáculo. Nesse sentido, a transformação se dá mais a partir do ilusório e aparente das imagens, como o que se critica na obra produzida por Banksy (2004), que se travestem de ideais para o sucesso e felicidade momentâneos dos sujeitos, eles mesmos produtos do espetáculo.

Nas oficinas filosóficas, essa diluição apareceu significativamente em vários momentos de nossas conversações. Percebo, em situações como as que procurarei descrever e analisar, a importância de oportunizar momentos de troca, de lidações entre professor/a e aluno/a, por exemplo, em que se problematizem imagens como as produzidas espetacularmente pelas mídias sociais. Imagens cansadas que, quando colocadas diante da potência do filosofar e do cinema como artes que podem transgredir e abrir sentidos, abrem também brechas, paradas para o olhar e a escuta mais atentos. Provocam-nos o que Didi-Huberman (2018) chama de esfregar os olhos.

Uma das conversações nas oficinas foi realizada a partir de seis imagens que reproduziam selfies. As imagens escolhidas mesclavam registros de e com pessoas famosas, além de selfies e imagens produzidas por artistas como críticas à sociedade do espetáculo e à superexposição de imagens do eu, características de nosso tempo. As duas primeiras imagens foram problematizadas no sentido de pensarmos a selfie como parte do cotidiano em uma sociedade tão imagética como a atual, além de relacionar com pessoas famosas que fazem parte da indústria do espetáculo. De início, já chama a atenção o quanto a selfie tem como característica um apontar a câmera para si mesmo, para uma forma muito específica de enxergar a si mesmo. Observemos a primeira imagem.

Figura 20 - Adolescente tira selfie com Warren Buffett e Paul McCartney



Fonte: Época (2014).

Essa selfie, tirada em 2014, pelo jovem Tom White, nos Estados Unidos, e que registra seu encontro com o bilionário Warren Buffett e com o músico Paul McCartney, foi uma das

imagens mais comentadas em redes sociais, como o Twitter e o Instagram, à sua época. O próprio músico replicou a imagem em suas redes sociais, corroborando a veracidade da foto. Um primeiro aspecto que chamou a atenção na conversação com os/as alunos/as é que a identificação em relação ao que o jovem está fazendo, a selfie, foi imediata. No entanto, nenhum aluno conseguiu identificar as pessoas com as quais Tom aparece na imagem. Apesar de serem figuras constantes na mídia, expostas tanto com suas imagens quanto por suas realizações, o que os/as alunos/as identificaram mais claramente foi a atitude do rapaz, um “desconhecido” até então, que viveu um momento de celebridade ao registrar uma foto de si mesmo com duas pessoas famosas.

A seguir passamos a dialogar sobre os sentidos da selfie para os/as alunos/as. **Fargo** manifestou sua percepção da seguinte maneira:

*“[...] a selfie pode ser, de certa maneira, a forma como a gente se enxerga em seus melhores momentos, porque quando tu pede para alguém tirar uma foto de ti, por exemplo, ela vai mostrar da perspectiva dela de como ela acha que tu é melhor na foto. Agora, quando tu tira uma selfie, é a tua perspectiva de como tu está naquele momento”.*

A fala do aluno, assim como de outros colegas, nos leva a pensar sobre o quanto é característica da selfie um registro de si mesmo que procura passar uma imagem positiva, alegre, de um momento “melhor”. Na fala de alguns jovens, inclusive, percebe-se o quanto o tipo de registro que a selfie configura permite controlar a imagem que tenho de mim mesmo e aquela que quero que as pessoas tenham de mim. Através da autoimagem, controlo a perspectiva que as pessoas têm de mim mesmo, favorecendo a percepção sobre momentos que expressem esse “melhor”.

**Amadeus** também expressa uma posição, nesse sentido, ao afirmar que a selfie “[...] é uma forma de recordar de algum momento em que a pessoa se considera importante”. Mais uma vez percebemos na fala da aluna uma percepção de que selecionamos, nesse tipo de registro, momentos que favoreçam uma percepção sobre nós positiva, tanto na autopercepção, quanto na percepção dos outros sobre nós. Na conversação, ficou latente a identificação dos alunos/as desse tipo de perspectiva de si mesmo com a sociedade atual, permeada constantemente por imagens e que apresenta inúmeros recursos e meios para sua divulgação. Conversamos sobre a diferença,

***“[...] é uma forma de recordar de algum momento em que a pessoa se considera importante.”***

**Amadeus**

inclusive técnica, dos registros que as pessoas faziam de si mesmas antes da explosão das imagens como espetáculo e o crescimento muito acentuado da sua importância na medida em que isso foi associado a uma forma de consumo.

Essa perspectiva, trazida na conversação, ao diferenciar a imagem no sentido espetacularizado, a partir de Sibilia (2012), por exemplo, e o sentido da imagem e do olhar para um cuidado de si, o que desenvolverei mais na terceira dimensão de análise, principalmente. No entanto, nas escritas e falas dos/as participantes das oficinas apareceram algumas manifestações que demonstram percepções sobre esse fenômeno. **Fargo**, por exemplo, a partir da conversação que estávamos realizando, pesquisou no smartphone os primeiros registros do que seriam selfies fotográficas, e manifestou em sua fala que “[...] *as selfies, tecnicamente falando, foram criadas nos anos 1800, é uma coisa bem antiga, mas sim, as pessoas com 20 anos por aí, adotaram a selfie.*” **Duna** concordou com **Fargo** afirmando que a selfie “[...] *faz parte da nossa cultura, mas mais as pessoas um pouco mais velhas que a gente costumavam fazer muito mais que a gente.*” **O Mágico de Oz** também vai nessa linha ao se manifestar dizendo que “[...] *pessoas, sei lá, perai, com 20, 19 anos, tão mais acostumadas com a selfie do que pessoas da nossa idade.*”

O que pude perceber fortemente nas escritas e falas dos/as alunos/as foi que a selfie é entendida como “[...] *uma modinha [...]*”, na fala de **O Mágico de Oz**. De certa forma, algo transitório que já não faz parte tanto quanto se poderia imaginar da cultura dos jovens. No entanto, me parece que essas manifestações também demonstram o quanto a cultura efêmera do nosso tempo tem acelerado a própria percepção desses jovens sobre o que faz parte do que é antigo e do que é atual. Essa transitoriedade e efemeridade de um traço de nossa cultura, a selfie, é entendida por jovens de 14, 15 anos, como parte de uma cultura mais antiga, pessoas com 19, 20 anos.

Na sequência, apresentei para eles uma segunda selfie, tirada pelo ator Bradley Cooper a pedido da apresentadora Ellen Degeneres na cerimônia de entrega do Oscar em 2014. A imagem foi, à época, uma das mais compartilhadas, dividindo atenções com a selfie anterior. Observemos a imagem.

Figura 21 - Selfie no Oscar



Fonte: Thiago (s.d.).

No caso dessa imagem, feita na entrega do Oscar de 2014, os/as alunos/as reconheceram vários artistas, ao contrário da selfie anterior. A simples identificação de atores e atrizes da indústria cinematográfica já provocou nos/as alunos/as mais questionamentos e observações curiosas sobre o contexto da fotografia se comparada com a selfie anterior. Um dos aspectos que mais chamou a atenção dos/as alunos/as em relação a essa imagem foi a postura alegre, descontraída e informal desses atores e atrizes. **Duna** manifestou que

*“[...] a gente não costuma muito ver pessoas famosas assim, tipo pessoas a nível de atores, a nível de ganhar o Oscar, eles normalmente não tiram selfies juntos e tão, tipo, informal, sabe. A gente não costuma ver isso”.*

Na fala da aluna, assim como de outros colegas que se manifestaram, identifiquei a percepção de que essa imagem era de certa forma incomum, na medida em que geralmente a selfie de pessoas famosas visavam a uma autopromoção. Nesse sentido, o mais comum seria encontrar selfies mais individualizadas, em que essa autopromoção fosse vinculada a uma imagem mais restrita, concentrada em uma pessoa, e não dispersa em vários focos.

Outro aspecto salientado pelos/as alunos/as em relação à selfie foi o fato de que as pessoas, apesar de estarem sorrindo, não precisam estar necessariamente alegres. Para os/as alunos/as, a selfie baseia-se em um determinado “[...] padrão [...]”, como salienta **Seven**, em que a atitude de sorrir não precisa estar vinculada a um estado de espírito, mas a uma promoção da imagem. **Matrix** salienta que na selfie as pessoas “[...] posam [...]” para tirar a foto, adotam uma postura relativa à característica do que a selfie normalmente representa. Esse aspecto

levantado pelos/as alunos/as foi um dos mais significativos para a primeira conversação que tivemos, permitindo que problematizássemos sobre as diferenças de uma imagem construída como espetáculo, como um show do eu, e a imagem que nos provoca a pensarmos sobre nós mesmos, a buscarmos uma conversão do olhar para um cuidado conosco e com os demais.

Isso se evidenciou para mim ainda mais ao conversarmos sobre um aspecto da imagem que os/as alunos/as desconheciam. O fato de que um dos atores que aparece, Kevin Spacey<sup>21</sup>, ter sido acusado três anos depois do registro da imagem de assédio sexual. O ator, que ali aparece sorrindo, e que fez parte da enorme repercussão e compartilhamento da imagem por se tratar de pessoas famosas, ícones de sucesso no mundo cinematográfico e dentro da maior festa e premiação dessa indústria, também se tornou foco de comentários e compartilhamentos extremamente agressivos a partir das denúncias. A mesma imagem repercutiu como uma representação do sucesso e do que deve ser cancelado. A partir das denúncias, muitos que ali aparecem procuraram desvincular sua imagem do que foi denunciado. O que antes representava uma autopromoção de uma imagem positiva, simbolizada nos sorrisos, agora se vincula a uma autopromoção da desassociação da imagem em relação ao que deve ser cancelado.

Na nossa conversação, ligamos esse ponto às duas selfies seguintes, escolhidas a partir do trabalho *Yolocaust* (2017) do artista plástico israelense Shahak Shapira, e que reproduzem imagens de selfies de pessoas que visitaram o Memorial do Holocausto em Berlim. A obra do artista busca nos provocar a pensar sobre as imagens produzidas pelas pessoas quando contextualizadas com a morte de outras durante a Segunda Guerra Mundial. Sobrepõe-se às posturas descontraídas e informais da selfie com o horror causado pelos nazistas aos judeus. Observemos as imagens que foram apresentadas aos/às alunos/as – Figura 22 e Figura 23.

Figura 22 - Yolocaust



Fonte: Struck (2017).

---

<sup>21</sup> O ator está respondendo a um processo pela acusação, sem decisão final sobre a culpa ou não até o presente momento.

Figura 23 - Yoloocaust 2



Fonte: Struck (2017).

Na primeira imagem, Figura 22, ainda sem a intervenção do artista, a atitude das mulheres que estão tirando a selfie chamou a atenção a partir do momento em que um dos/as alunos/as reconheceu o local. Conversamos sobre o sentido e as consequências de uma atitude corriqueira como essa, tirar uma selfie, chocava-se com o sentido e o significado do local onde ela foi tirada. **Casablanca** manifestou o posicionamento de que, ao contextualizarmos a imagem, “[...] *o lugar é que chama a atenção [...]*” e não as pessoas. O foco muda de atenção. **Matrix** salienta que “[...] *é bem pesado elas estarem fazendo uma foto sorrindo num lugar que tipo, carrega tanta história, e uma história tão pesada, né? Estão ali deitadas, tirando uma fotinho, as belezas passeando*”. É possível perceber que, quando se contextualiza a foto no memorial, assim como ocorreu com a selfie do Oscar e a denúncia contra o ator, mesmo que a atitude de registrar uma imagem de si mesmo continue a fazer parte do cotidiano dos jovens, os/as alunos/as manifestaram a contrariedade em relação a uma postura que desrespeite uma memória triste como a do Holocausto. Um olhar diferente sobre o que uma imagem pode representar e significar. Como expressa a aluna **Matrix**, o que se encontra nesse memorial “[...] *não é um monte de caixas cinza, tem um significado*”.

O que foi possível perceber na fala de vários/as alunos/as, que participaram dessa conversação, é que as imagens, como as selfies, foram incorporadas ao nosso cotidiano com

**“[...] é bem pesado elas estarem fazendo uma foto sorrindo num lugar que tipo, carrega tanta história, e uma história tão pesada, né?”**

**“[...] não é um monte de caixas cinza, tem um significado.”**

**Matrix**

tanta intensidade, que já se tornou difícil problematizá-las. Essa intensidade, de certa forma, mascara os sentidos, significados e consequências de onde emergem uma cultura como a da selfie. No entanto, ao trazer o contexto das imagens propostas nesse encontro, o que foi desencadeado não apenas por mim, mas por alguns/mas alunos/as que já conheciam as

imagens e que também mostraram certo incômodo com a cultura da selfie, o olhar se modifica, muda o foco. Percebi que, na conversação, momento ainda muito inicial das oficinas, os/as jovens trouxeram um cuidado que precisamos ter conosco e com os outros, principalmente pela exposição descontextualizada que uma imagem como a selfie pode provocar, questão que também aparece em suas escritas. A conversação que realizamos permitiu, mesmo que por um breve momento, problematizar a imagem do eu e as consequências de uma cultura de superexposição de si mesmo.

Outra conversação foi pensada para que pudéssemos problematizar o conceito de sociedade do espetáculo a partir do livro homônimo de Guy Debord (1997). Para tanto, disponibilizei dois textos curtos que serviram de referência para nossas conversações: *Como o BBB se relaciona com a sociedade do espetáculo?*, de Sarah Rabelo, e *A sociedade do espetáculo na contemporaneidade*, de Rodolfo de Oliveira<sup>22</sup>. Além dos textos, assistimos, no início da aula, ao curta-metragem *Are you lost in the world like me?* (2016), de Steve Cutts. O curta começa pela câmera saindo do olho de uma criança que observa o ritmo estressado de vida das pessoas próximas a ela, pelo menos no sentido espacial. Cutts parece nos provocar a acompanhar o olhar dessa criança e o estranhamento diante de um mundo que não para. Observemos uma das imagens do curta metragem.

<sup>22</sup> Os textos estão disponíveis nos anexos da dissertação.

Figura 24 - Cena 1 - Are you lost in the world like me?



Fonte: Celso (2016).

Os olhos grandes e tristes da criança contrastam com os olhares fechados das pessoas que transitam, tanto no sentido dos olhares baixos e cansados, quanto no sentido do foco fechado nos celulares. Constante no filme de Cutts (2016), essa relação entre o olhar do menino e o olhar das pessoas chamou a atenção do grupo de alunos/as na nossa conversação. **Fargo** salienta que “[...] *as pessoas estão em outra velocidade que ele*”, além de perceber que “[...] *se tu não usa a tecnologia, parece que está sempre atrasado*”. Nas afirmações da aluna, percebe-se a relação entre a velocidade de nosso tempo e as tecnologias como exemplo mais forte e eficaz dessa pressa. Alguns/mas alunos/as expressaram a percepção, inclusive, de que o smartphone, exemplo mais marcante dessa tecnologia no filme, é muitas vezes mais forte do que o eu.

Mais uma vez nos deparamos com a *stultitia* de que Foucault (2010a) falava ao se referir às filosofias antigas, mas que parece renascer transfigurada fortemente na espetacularização da vida na contemporaneidade. O olhar atento do cuidado de si, do foco de quem se volta ao cuidado para consigo mesmo e para com os outros, é dirigido e transposto para um olhar veloz, da imediatez, da superficialidade de quem não pode estar atrasado em relação ao seu tempo. Distrai-se dessa velocidade, é perder tempo, estar atrasado. No entanto, ao não se distrair do que é imediato, nos distraímos do que está mais próximo - nós mesmos.

Sêneca (2018) já apontava o *stultus*, o que pratica a *stultitia*, como alguém que objetifica para si mesmo algo externo, algo distante, nos desconectando com o objeto que deveria ser mais importante para nós, o próprio eu. Mas não o eu narcísico e focado na produção e compartilhamento de um eu espetacularizado característico do *stultus* na temporalidade contemporânea. Em Sêneca, esse próprio eu é o do cuidado de si, da

***“[...] as pessoas estão em outra velocidade que ele.”***

***“[...] se tu não usa a tecnologia, parece que está sempre atrasado.”***

**Fargo**

atenção e foco para a transformação e subjetivação de si mesmo. Tempos diferentes, entre escolhas de praticar a *stultitia* e escolhas de problematizar a experiência de constantemente viver a constituição de si mesmo. Não se trata de reduzir a uma lógica binária ou identitária, mas perceber que cada um de nós passa por forças que nos atravessam e que abrem possibilidades de criarmos brechas de respiro.

Nesse sentido, dialogamos sobre o foco da crítica de Cutts (2016), se estaria vinculada mais ao objeto smartphone ou ao uso que as pessoas fazem desse instrumento. Foi um dos momentos em que a manifestação deles/as foi mais forte, concordando na percepção de que o objeto não produz por si mesmo o estresse e a velocidade problematizados no vídeo. Mas que justamente, quando o instrumento passa a ser mais valorizado que o próprio ser humano, a técnica pode funcionar como forma de subjetivação para provocar modos de vida mediados pela aceleração, fragmentação, cancelamento. Surgiram, em nossa conversação, a questão da distração, da falta de foco e da transformação do ser humano em objeto para as imagens como aspectos que demonstram possíveis sentidos na crítica do curta metragem.

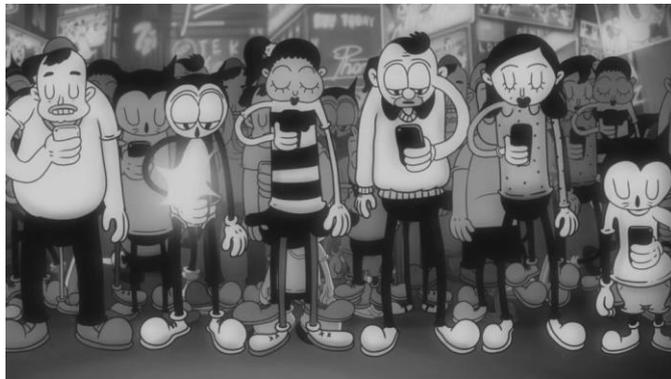
Cenas do filme em que aparecem pais mais preocupados em tirar uma selfie, em vez de dar atenção ao filho recém-nascido, ou em que uma mulher escolhe o parceiro perfeito no restaurante como se estivesse diante de uma tela de aplicativo provocaram reações fortes dos/as alunos/as. Mas a imagem que mais foi comentada se refere à mulher que primeiro aparece sendo gravada dançando de forma “esquisita”, para depois ser registrada nos smartphones por seu suicídio, na medida em que o compartilhamento de sua dança causa comentários que a ridicularizam. Reproduzo a seguir duas imagens desses momentos do filme.

Figura 25 - Cena 2 - Are you lost in the world like me?



Fonte: Celso (2016).

Figura 26 - Cena 3 - Are you lost in the world like me?



Fonte: Celso (2016).

Na primeira imagem, Figura 25, visualizamos o quanto o olhar das pessoas se abre para a ridicularização da mulher, enquanto na segunda imagem, Figura 26, os registros de seu suicídio já encontram olhares passivos e desvinculados com o fato terrível acontecido, mais uma vez concentrados no registro do fato. Para **Seven**, “[...] *o fato de todo mundo preferir, por exemplo, gravar alguém caindo do prédio ao invés de ajudar os outros [...]*” é uma marca de nosso tempo. **Matrix**, na reflexão que aparece logo no início dessa seção da minha escrita e que cito mais uma vez, corrobora essa posição ao afirmar que “[...] *hoje em dia é uma regra, o que não foi gravado ou foi registrado o fato não aconteceu*”. Salientamos, durante a conversação, que isso tem um vínculo forte com uma ideia de experiência associada com a gravação, com o registro, com o compartilhamento, e não com o viver a experiência, o deixar-se tocar pelo acontecimento, se comover com a dor do outro. O olhar e o registro através da tela de certa forma desvinculariam quem produz esse olhar e registro do resultado produzido. Dessa forma,

perceber o quanto os registros da dança da mulher levaram a sua atitude extrema não seriam percebidos nunca como de responsabilidade de quem registra.

Desvinculam-se os fatos das imagens que o reproduzem e suas consequências. Novamente podemos perceber o quanto há uma falta da potência de viver o tempo presente, comprometendo-se e responsabilizando-se por ele. O registro produzido, tão instantâneo quanto a velocidade dos flashes das máquinas, é reduzido a essa instantaneidade, sendo desvinculado do registro que permanece intacto para a apreciação e compartilhamento de todos, quantas vezes forem de nossa vontade. A primeira imagem (figura 25) do filme de Cutts (2016), para os *stultus*, não guarda qualquer vinculação com a segunda imagem (figura 26). A superexposição da mulher por meio do compartilhamento de suas atitudes não tem relação nenhuma com seu suicídio posterior, pois a segunda imagem já é de um outro tempo, de uma outra cena da vida, de um outro show.

Nas trocas que realizamos nesse encontro, essa desvinculação foi um dos aspectos que mais nos oportunizou conversações sobre o conceito de sociedade do espetáculo de Debord (1997). **Titanic, Duna, Roma, Metrópolis e Casablanca**, por exemplo, em uma das atividades em que discutimos a sociedade do espetáculo a partir do filme *O show de Truman* (1998) e que foi realizada em grupos, salientam que os personagens do filme que assistiam ao programa “[...] fora daquela “bolha” não estavam fazendo seu trabalho por estarem viciados no programa.” Da mesma forma, **Highlander, Forrest Gump e Rocky** colocam que “[...] as vezes esquecemos que temos uma vida fora das redes sociais.” Interessante perceber que as “bolhas”, mencionadas por alguns/mas alunos/as, no filme também existem nas práticas cotidianas da sociedade do espetáculo.

Problematizamos o quanto esses aspectos aproximam o conceito do filósofo francês do sentido que a mídia também assumiu nas últimas décadas. O próprio Debord (1997) salienta isso em um texto que publicou 20 anos após o texto original, com o título de *Comentários sobre*

**“[...] as vezes esquecemos que temos uma vida fora das redes sociais.”**

**Highlander, Forrest Gump e Rocky**

*a sociedade do espetáculo*, em que analisa as repercussões de seu livro e reafirma, após o crescimento vertiginoso do papel da mídia, que essa é, de certa forma, um sinônimo para o que chamou de sociedade do espetáculo.

Os/As alunos/as colaboraram com exemplos interessantes ao serem

provocados a pensar sobre a relação entre espetáculo e show característicos de nossa época. Na

visão dos/as alunos/as, como **Gremlins**, um show é uma experiência programada e projetada como “[...] *algo que te traz emoções.*” E como faz isso? O mesmo aluno enfatiza que hoje o recurso da tecnologia é fundamental para alcançar esse objetivo. Conversamos sobre o quanto shows de grande porte, como os de Justin Bieber e Ed Sheeran<sup>23</sup>, que passaram por Porto Alegre, precisavam ser muito bem planejados para que não apresentassem falhas, na medida em que também eram extremamente caros.

Esses exemplos pareceram aproximar e colaborar para que os/as alunos/as que participaram da conversação pudessem relacionar o conceito do filósofo com sua própria realidade. **Fargo** resume bem essa aproximação ao afirmar que toda construção dessa ideia de show e espetáculo são baseados em uma “[...] *experiência.*” No entanto, uma experiência pelo olhar da imagem midiática, que se difere da experiência do olhar cuidadoso em relação a si mesmo e aos outros. Nessa ideia de imagem espetacularizada, a tecnologia tem sido utilizada para, de certa forma, suplantar a falibilidade humana. Uma experiência pré-concebida, vivenciada para atingir o que foi programado.

Dentro do que foi desenvolvido nas oficinas e que se referem a essa primeira dimensão de análise, da sociedade do espetáculo, destaco também algumas atividades extraclasse, como o padlet desenvolvido com os/as alunos/as em que propus que cada um/a deles/as escolhesse uma imagem de filme que marcou sua vida e uma imagem de um filme a que assistiu recentemente. Para cada imagem, eles/as acrescentaram também um comentário breve sobre suas escolhas.

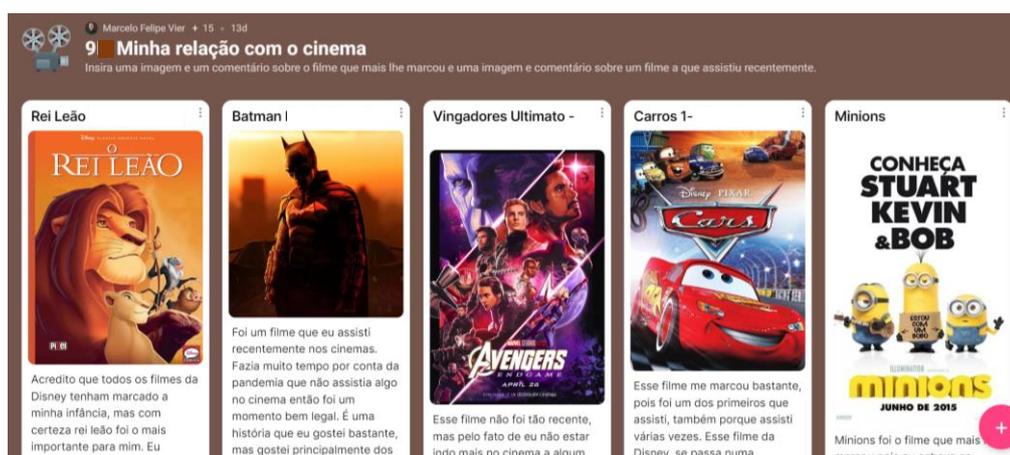
O padlet é um recurso online desenvolvido em uma espécie de quadro ou mural que funciona como uma ferramenta de organização coletiva. Permite compartilhar informações, imagens, ideias de uma forma muito interativa. Foi desenvolvido por uma startup americana e teve um crescimento acentuado na sua utilização durante a pandemia nos últimos três anos, principalmente no trabalho remoto em empresas e nos estudos escolares, que também tiveram uma grande incidência de atividades remotas durante esse período. No caso de minha pesquisa, procurei, através das imagens e comentários dos/as alunos/as, conhecer um pouco mais de suas experiências e preferências em relação ao cinema, arte com produção em parte fortemente vinculada à indústria cultural e à sociedade do espetáculo.

Levanto a seguir alguns pontos interessantes na observação e análise do que compartilharam – a exemplo do que mostra a Figura 27.

---

<sup>23</sup> Os shows ocorreram em 2011 e 2019, respectivamente.

Figura 27 - Padlet



Fonte: elaborada pelo autor.

O primeiro aspecto que gostaria de salientar é que, em sua grande maioria, os filmes destacados pelos/as alunos/as têm relação com sua infância e com grandes produções de Hollywood, como os blockbusters. Raramente os filmes escolhidos escaparam desses dois fatores e foram apresentados com outros motivos para estarem no padlet. No caso dos filmes que se relacionavam com a infância de cada aluno/a, produções clássicas, como *O Rei Leão* (1994), *Bernardo e Bianca* (1977), *Matilda* (1996), *Nanny McPhee* (2005) e *A pequena sereia* (1989), mesclaram-se a produções mais recentes, como *Frozen* (2013), *Minions* (2015) e *Turning Red* (2022). Em relação aos blockbusters de Hollywood, *Harry Potter* (primeiro filme lançado em 2001), *Homem de Ferro* (primeiro filme de 2008), *Vingadores: o ultimato* (2019) e os recentes *Homem-Aranha: sem volta para casa* (2022), *O projeto Adam* (2022) e o último *Batman* (2022) destacaram-se. No caso dos filmes que não se encaixaram nessas categorias, saliento *A cinco passos de você* (2019), *Um contratempo* (2016) e *Jornada da vida* (2018). Dos filmes destacados, a grande maioria alcançou um grande apelo mercadológico na época em que foram lançados, o que me parece permitir problematizar se a razão da escolha dos/as alunos/as por esses filmes não está também fortemente vinculada ao apelo midiático que essas produções tiveram. Curiosamente, os últimos três filmes que destaquei não receberam tanta atenção por parte das propagandas dos meios de comunicação, mas foram os filmes em que os/as alunos/as que os escolheram mais destacaram o quanto essas produções os surpreenderam e desconfortaram por suas temáticas, além de lhes fazer problematizar e pensar sobre suas próprias vidas.

O segundo aspecto que me chamou atenção foi que as imagens escolhidas, tanto no caso do filme que mais lhe marcou, quanto no filme recente a que assistiu, são imagens utilizadas

para divulgação dos filmes, principalmente cartazes que apresentam os filmes nos cinemas e nas plataformas em que estão disponíveis. Nenhum/a aluno/a buscou imagens específicas de cenas que lhes provocaram sensações, experiências, perguntas, ou que lhes fizeram problematizar a forma como a imagem foi construída. Esse é um ponto importante para a discussão que minha pesquisa propõe, na medida em que muitos dos aspectos salientados pelos/as participantes das oficinas em relação aos filmes escolhidos estão ligados às imagens das obras na sua completude. Nenhuma das imagens remete a um ponto específico dos filmes, a uma provocação gerada pela experiência do olhar, pela própria força da imagem. O que os/as alunos/as mais salientam são as temáticas dos filmes, os efeitos especiais, a superprodução que causa impacto, ou até mesmo o sucesso da produção. Mais uma vez as únicas exceções, em raros comentários, foram em relação aos filmes que escapam do estereótipo da espetacularização. Mas, mesmo nesses casos, não houve citações muito específicas sobre o que determinadas cenas lhes causaram.

Também se destacaram, nas escolhas dos/as participantes, dois outros pontos. Em primeiro lugar, um grande predomínio dos estúdios que dominam a indústria cinematográfica, em particular os estúdios Disney. Boa parte dos filmes, tanto clássicos, quanto filmes de sucesso atuais, são produzidos por esses estúdios, o que revela um certo padrão de filmes que têm marcado a indústria do cinema. E, mais especificadamente, filmes que se concentram fortemente na ideia de espetáculo, como os que abordam histórias vinculadas aos super-heróis. Doze das trinta imagens escolhidas pelos/as alunos/as têm essa temática. Pelo menos onze dos filmes, foram produzidos pela Disney.

Outro ponto que é preciso salientar no desenvolvimento das oficinas, no que se refere à primeira dimensão de análise que proponho, é a atividade com o filme *O Show de Truman*, de Peter Weil (1998). Como já destaquei na descrição das oficinas, esse filme é uma crítica importante, no final dos anos 1990, às consequências que a sociedade do espetáculo trouxe para a contemporaneidade, particularmente o fenômeno dos reality shows. Desde o lançamento do filme, o crescimento dos programas que seguem esse padrão foi vertiginoso, chegando ao ponto de dominar as grades televisivas e os serviços de streaming atualmente. Nesse sentido, propor assistir, e depois exercitar a conversação sobre essa obra cinematográfica, teve a intenção de conectar nossos primeiros encontros sobre a sociedade do espetáculo com as atividades seguintes, em que problematizamos a importância da imagem e do cinema como potencializadores de um pensar sobre as características de nosso tempo, para então podermos pensar também outras possibilidades de construção da nossa própria experiência.

Um primeiro ponto a destacar, ao assistir ao filme com o grupo, foi o quanto a atenção de muitos/as alunos/as que estavam presentes se dividia entre a tela em que o filme era projetado e a tela dos seus smartphones. Os 102 minutos da projeção pareceram um tempo excessivo de atenção em um mesmo foco, apesar de perceber que o grupo foi unânime em afirmar, numa conversa posterior, de que haviam gostado muito do filme. Percebo uma relação muito forte nessa atitude do grupo com aspectos do conceito de tudo-tela de Lipovetsky e Serroy (2009). Segundo os autores, passamos de uma tela para o tudo-tela, em que já não direcionamos o ver para um foco apenas, mas para inúmeras telas que provocam uma divisão da atenção. Além disso, o filme e o cinema, nesse caso dentro da escola, não se apresentam mais como um local em que nos isolamos do mundo para buscar um refúgio, mas como parte conectada com as outras realidades que fazem parte da construção da subjetividade de si mesmo.

Perceber os/as alunos/as com smartphones, ao mesmo tempo em que assistiam ao filme, para eles/as não significa que o filme é chato ou sem interesse, mas como possibilidade de relacionar a experiência que estavam vivenciando com outras experiências. É claro que também pude perceber que alguns preferiam acompanhar redes sociais em vez de estarem mais atentos/as ao filme, mas nas conversações e produções que fizemos posteriormente, a maioria demonstrou o quanto o filme impactou e provocou discussões interessantes. Em vez de entender a atitude de muitos no grupo como uma desconexão com a atividade que estávamos realizando, pareceu-me mais significativo problematizar o tempo em que vivemos a partir do que Lipovetsky e Serroy (2009) apontaram - um tempo em que as telas são onipresentes, multifacetadas e multimidiáticas.

É possível comparar essa percepção em relação ao filme a que assistimos com outro momento das oficinas filosóficas, que ocorreu logo após o encontro em que produzimos conversações sobre o filme de Weir (1998). Como exercício do olhar, propus aos/às participantes que analisássemos um trecho inicial do filme *Era uma vez no oeste* (1968), de Sergio Leone. O início do filme, cerca de 9 minutos, traz uma lentidão no seu desenvolvimento pouco comum aos filmes de nosso tempo. Três homens (Jack Elan, Benito Stefanelli, Woodi Strude) aguardam a chegada no trem de um outro homem (Charles Bronson) que devem matar. Nessa espera, em que o que mais se destaca são os sons do moinho, de uma mosca, do telégrafo e de uma goteira, ainda pode se salientar as pouquíssimas falas até a chegada do trem e o encontro fatídico com o homem. Tudo isso no ambiente do deserto, em que o suor no rosto dos três homens causa um desconforto ainda maior.

Propus uma conversação baseado em Cabrera (2006), em que analisamos como a construção da imagem nessa sequência de cenas constrói um conceito, uma ideia. Foi

extremamente significativa a forma como os/as alunos/as se impressionaram com o trecho a que assistimos. Palavras como “estranheza”, “desconforto” e “espera” surgiram ao se referirem às cenas, mas foi na manifestação de **O Mágico de Oz** que chegamos a uma palavra que significasse o que as imagens e sons produziram sobre os que a assistiam: angústia. Conversamos sobre a forma como o diretor construiu essa sensação através dos enquadramentos, montagem, sons, entre outros recursos. Também conversamos sobre a atenção que o filme exigia, o que não se referia apenas ao olhar, mas também ao escutar, na medida em que esse trecho do filme de Leone (1968) é permeado de silêncios e sons que ajudam a construir essa angústia. Essa atenção que os/as alunos/as presentes demonstraram, parece-me também corroborar que o uso das múltiplas telas na contemporaneidade não precisa significar, necessariamente, uma desconexão com o cuidado de si e com os outros. Além disso, que esse exercício filosófico, de parar para assistir e analisar uma cena em tempos de imediatez e hiperconexão, pode se colocar como uma possibilidade significativa para o cuidado e atenção consigo e com os outros.

Voltando às conversações sobre o filme *O show de Truman* (1998) e as impressões produzidas pelos/as alunos/as, optamos por realizar essas discussões em pequenos grupos. Trabalhamos a partir de 4 questões que estão disponíveis para leitura no Apêndice F. As reflexões dos/as alunos/as foram registradas de forma escrita. Saliento a seguir alguns pontos que revelam a primeira dimensão de análise que ora desenvolvo.

Na primeira questão, em que problematizei as características da sociedade do espetáculo presentes no filme, os grupos que se formaram salientaram muito o quanto a realidade que se formou no entorno de Truman era falsa e construída a partir da exposição

**“[...] as pessoas simplesmente ignoram que Truman também é um ser humano, tratam o como objeto de entretenimento.”**

**Titanic, Duna, Roma, Metrópolis e Casablanca**

excessiva de sua vida. Também o quanto as pessoas que assistiam ao show não se importavam tanto com a forma como era feito, mas sim com o que se transmitia para o entretenimento. Para **Titanic, Duna, Roma, Metrópolis e Casablanca**, “[...] as pessoas simplesmente ignoram que Truman também é um ser humano, tratam o como objeto de entretenimento.” Já **Highlander, Forrest Gump e Rocky**, percebem esses aspectos como uma forma de construir “[...] uma história fictícia criada para ser perfeita e fugir da vida real.” O que se percebe nessas escritas

dos/as alunos/as têm relação com o que aponte de Sibilia (2012) sobre a necessidade contemporânea de produzir corpos com transparência, possíveis de serem programados e reprogramados. A sociedade do espetáculo visa, nesse sentido, mais ao resultado como entretenimento do que às consequências de uma sociedade da superexposição de si mesmo e dos outros.

Na segunda questão, problematizamos a relação das pessoas com o acesso à tecnologia e o mundo midiático característicos de nosso tempo. **O Mágico de Oz, Seven, Gremlins, Cidadão Kane e Coringa** pensam que a exposição que Truman sofre é menor do que a que sofremos hoje, pois “[...] atualmente temos tudo de imediato a todo momento, a comunicação nas redes sociais também são maiores com o avanço da tecnologia, e utensílios eletrônicos [...].” No entanto, o que o grupo aponta como característica muito acentuada das décadas posteriores ao filme, para **Titanic, Duna, Roma, Metrópolis e Casablanca**, já estavam presentes na película de Weir (1998), pois o reality show ali descrito já faz a “[...] utilização de 5 mil câmeras para ficar monitorando apenas uma única pessoa [...].” Para **Amadeus, Fargo e Matrix**, essa influência tem provocado uma consequência grave, pois “[...] as pessoas não tem mais opinião própria, só concordam com as opiniões divulgadas pela mídia.” O que é possível identificar nessas e em outras questões que os grupos levantam é, como aponta Sibilia (2012), o quanto as imagens espetacularizadas, tanto na sua produção, quanto na sua circulação, multiplicaram-se fortemente a partir das redes informatizadas.

Como terceira questão, propus uma discussão sobre Truman, no sentido de pensarmos o que provocou nele a tentativa de negação daquela realidade e consequente busca pela mudança. Essa questão será mais desenvolvida na terceira dimensão de análise, sobre o cuidado de si, mas considero importante salientar, já nessa primeira dimensão de análise, que, nas respostas dos/as alunos/as, ficou evidente o cansaço (HAN, 2017) que uma sociedade midiática provoca sobre os indivíduos. Saliento isso particularmente a partir de uma palavra que **Amadeus, Fargo e Matrix** propuseram na sua resposta: monotonia. Truman se encontra dentro de um roteiro que repete, exaustivamente, os rituais diários da vida hiperconectada, assim como o “Bom dia!” dos grupos de whatsapp, bem como as figurinhas prontas em resposta. A vida conectada em excesso que o cerca amplia a sensação de repetição e produz um vazio em relação ao que já não percebo com sentido.

Na quarta questão, problematizamos o interesse da sociedade atual por reality shows como o do filme. **Dr. Fantástico** e **Scarface** apontam dois aspectos que considero fundamentais. Em primeiro lugar, uma certa “[...] *obsessão pela vida alheia, (assim como na sociedade do espetáculo).*” O outro pelo qual sou obsessivo serve como entretenimento, como

**“[...] *obsessão pela vida alheia, (assim como na sociedade do espetáculo).*”**

**“[...] *busca da felicidade na vida dos outros.*”**

**“*Como ninguém percebe o quão errado esse show é?*”**

**Dr. Fantástico e Scarface**

gozo, e, portanto, fruto de uma visão sem rosto, sem atenção, apenas para satisfação da imediatez. Não é uma preocupação, um cuidado com o outro, mas transformar o outro em objeto de seu entretenimento, como os/as alunos/as falaram anteriormente. Em segundo lugar, os/as alunos/as, identificam uma necessidade de “[...] *busca da felicidade na vida*

*dos outros.*” Como não consigo realizar a perfeição que idealizo para mim, busco no outro esse controle em relação à sua vida, como o diretor do programa, Christof, fazia com Truman. O que esse grupo parece exercitar nessas oficinas filosóficas é pensar, também, o quanto tal atitude provoca uma perda da possibilidade de se agir sobre si mesmo como sujeito da própria subjetivação, preferindo encontrar num outro, esvaziado pela condição idealizada, as justificações para a infelicidade que já não consigo perceber na minha própria condição. Talvez por isso, para finalizar essa parte da análise em relação ao filme *O Show de Truman* (1998), que as mesmas duas alunas coloquem, num espaço aberto que deixei para eles/as no final dessa atividade, a seguinte pergunta: “*Como ninguém percebe o quão errado esse show é?*”.

Essa questão me parece abrir para a possibilidade problematizada na minha dissertação de que pensemos o olhar a partir de uma perspectiva outra, em que o que se pretende construir não é uma condição do ser feliz como chegada em uma condição pré-determinada, previsível, como já criticava Nietzsche nos *Escritos sobre educação* (2014), texto que trago nos referenciais teóricos desta pesquisa. O processo de caminhar, de vivenciar a experiência de construir a própria subjetivação é o que se pretende. O que as alunas se questionam, ao se darem conta da espetacularização do eu dentro de um show, é o quanto problematizar essa condição pode transformar a potência e resistência a formas de subjetivação típicas da contemporaneidade, como a da sociedade do espetáculo. Além disso, entendo que o

questionamento que fazem em relação à essa espetacularização, demonstra o quanto a escola é um espaço de abertura, escuta e encontro com a possibilidade de exercícios desse caminhar.

Exercer essa possibilidade, de tensionar a si mesmo diante de um contexto de espetacularização, é dimensionar para si um espaço e tempo em que o resistir se confronta com a necessidade de produção e registro do eu midiático. O tensionamento do si aparece como possibilidade de não aceitação da contemporaneidade produtivista e consumista, em que a Filosofia, quando pensada em sua experiência na escola, se coloca como potencializadora de um modo de vida e de existência para si mesmo, mesmo que em brechas. Coloca-se como uma possibilidade de conversão do olhar para atenção consigo e com os outros, esfregando os olhos e abrindo os ouvidos mais uma vez.

#### 4.1.2 O eu como capital para o consumo

Figura 28 - Invading new markets



Fonte: Ho (2021).

Para dar início à escrita da segunda dimensão de análise, busco no cartunista americano Andy Singer a imagem acima, produzida em 1998 e intitulada *Invading new markets*. Considero essa obra uma provocação muito pertinente para uma construção de relação entre a primeira e a segunda dimensão de análise que proponho. Penso isso na medida em que podemos visualizar personagens da Disney, como Mickey Mouse, Pato Donald e Pateta, “invadindo” um território. Essa invasão, parece-me, guarda forte vinculação com aspectos que vinha desenvolvendo na

análise anterior, posto que os personagens salientados são criações da sociedade do espetáculo, no sentido que venho problematizando a partir de Debord (1997).

Essa invasão, que num primeiro momento poderia ser caracterizada como cultural, por ser efetuada por ícones do entretenimento norte-americano, na imagem proposta por Singer (1998), indicam uma invasão no sentido de guerra, de dominação, de destruição. Curiosamente aparece Mickey Mouse mais uma vez associado a esse tema, o da guerra, assim como na obra de Bansky (2004) anteriormente trabalhada. Sua imagem sorridente e simpática contrasta com as expressões de medo e angústia dos que estão sendo invadidos, possivelmente povos originários de uma terra que é surpreendida pelo exército que a ameaça. O braço levantado do personagem, como se estivesse cumprimentando a todos/as, contrasta com os braços levantados desses povos que, surpreendidos, não encontram outra forma de reagir que não se entregar ao poder belicoso da cultura que a invade. A própria roupa dos personagens, indicativa de um exército, as armas em suas mãos, os aviões de guerra e os navios e embarcações que os levam à praia deixam claro o objetivo da missão: invadir e dominar esse local.

No entanto, essa invasão ganha armas ainda mais poderosas, pois está acompanhada de um outro tipo de arma: as marcas do mercado. As balas de canhão são latas de Coca-Cola. As bombas são aparelhos de televisão. No uniforme do Mickey, vemos a marca da Nike, que também aparece no navio. Nas embarcações, os símbolos da Shell e Texaco. Nos aviões, o da Motorola. Os soldados, ao fundo, cravam uma bandeira com o símbolo da Microsoft, numa clara alusão à célebre fotografia de Joe Rosenthal, em que soldados americanos cravam a bandeira americana depois de um ataque ao Japão, na Batalha de Iwo Jima em 1945. A bandeira do navio de guerra traz o símbolo do McDonald's, mais uma semelhança com a obra de Bansky (2004), que também faz referência a essa empresa em sua crítica.

Há outros fatores associados a todos esses ícones do entretenimento, como Mickey, Pato Donald e Pateta. A invasão não é apenas cultural, mas também uma invasão econômica, mercadológica, política, pois atravessa os modos de existência. O que se quer dominar não é apenas um território, no sentido geográfico, ou então uma população, no sentido de aprisioná-la, mas também toda uma cultura do consumo, globalizando comportamentos, práticas e produtos, como os produzidos pela indústria norte-americana. Tudo isso permeado pelos objetivos principais: o lucro e a super concorrência. Mas quais as consequências dessa invasão? O que ela produz como subjetivação nos indivíduos? Proponho trazer duas imagens do filme *Clube da Luta* (1999), de David Fincher, para problematizar essas questões e iniciar as relações com as oficinas filosóficas.

Figura 29 - Cena 1 - Clube da Luta



Fonte: Fight Club, 20th Century Fox (1999)

Figura 30 - Cena 2 - Clube da Luta



Fonte: Fight Club, 20th Century Fox (1999).

As duas imagens trazem o personagem principal, vivido por Edward Norton, que conhecemos apenas como narrador da história. Seu nome nunca é citado. Por si só essa questão já aponta, na minha concepção, para questões importantes na discussão desta segunda dimensão de análise. O personagem é um consumidor compulsivo e procura, através desse consumo, suplantar o imenso vazio existencial em que se encontra. Nada faz sentido para ele. Sua vida, que parece se resumir entre a casa e o trabalho, é preenchida por compras constantes de produtos de catálogos. Produtos de que o narrador não necessita, a não ser com a intenção de suprir o vazio em que se encontra.

Na primeira imagem, percebemos o narrador sentado na latrina de sua casa. Folheia um catálogo com a intenção de achar mais um produto inútil que ainda não possuía. Fincher (1999)

parece esgrachar, ao colocar o personagem nessa posição, o quanto a vida dele é preenchida por excrementos sem utilidade, assim como os que deixa no vaso sanitário. As calças arriadas, a camisa social com mangas arregaçadas, o telefone preso entre o ombro e o ouvido parecem indicar alguém que não pode perder tempo, em que o gesto de escutar e prestar atenção são substituídos pela compulsão e pressa em consumir.

Na segunda imagem, vemos o mesmo narrador caminhando pela casa. Novamente ao telefone, o personagem finaliza mais uma compra inútil, mais um item do catálogo do mês para se sentir atualizado e presente no mundo do consumismo. Dessa vez, o diretor nos joga dentro do mundo desse consumidor compulsivo com escritas que aparecem no vídeo com os nomes, descrições e preços dos produtos que estão sendo adquiridos. A cabeça baixa do narrador abre a possibilidade de interpretarmos suas atitudes como de submissão a todas essas seduções para o consumo que constantemente estão presentes em sua realidade. Talvez por isso um personagem sem nome, pois sua identidade parece ser definida por códigos de barra e cifras, valores crescentes de uma sociedade do e para o consumo.

Apesar de não ter trabalhado com esse filme nas oficinas, pois sua classificação indicativa excedia o limite para a faixa etária, trouxe as imagens do filme para relacionar com as escritas, falas e produções dos/as alunos/as, uma vez que comentamos sobre o filme nas oficinas. Isso me pareceu importante, pelo fato de ter percebido, após tomar contato com todos esses materiais, do quanto os/as participantes fizeram referências ao consumo, ao lucro e a aspectos de mercado em suas produções. Ao contrário do que trabalhamos sobre a sociedade do espetáculo, o que foi provocado por mim, na medida em que esse conceito era previsto nos planejamentos da turma para o 9º ano em Filosofia, as questões sobre a sociedade de consumo foram constantemente levantadas pelos/as próprios/as participantes dos encontros.

Na seção anterior, já disponibilizei descrições de várias atividades e uma parte das imagens que foram utilizadas nas oficinas filosóficas e que agora voltarão para a análise da segunda dimensão. Quando necessário, farei referência a elas e, eventualmente, serão reproduzidas novamente. Além disso, procurarei trazer outras referências, inclusive de imagens que foram trabalhadas.

Começo pela obra de Banny (2004) pela razão de ter sido uma das conversações em que mais os/as alunos/as manifestaram falas e escritas em relação ao problema do consumo na contemporaneidade. Como já salientado anteriormente, a imagem que o autor cria é uma crítica construída a partir da famosa fotografia de Nick Ut (1972) que registra o trágico acontecimento que a vietnamita Kim Phúc vivenciou. Curioso notar que a colocação das duas imagens

próximas, a original e a criação de Bansky (2004), provocaram algumas críticas dos/as alunos/as em relação às duas, no sentido de entenderem que ambas têm um intuito comercial.

Cito algumas dessas percepções que surgiram. Para **Dr. Fantástico**, “[...] *a segunda imagem [de Bansky] também representa o capitalismo e lucro em cima de coisas tristes, como muitas vezes acontece na sociedade do espetáculo.*” Já **O Mágico de Oz** e **Scarface** colocam, na mesma direção, que

*“Podemos observar na segunda foto, que a guria está assustada, com medo, aterrorizada, mas mesmo assim, usaram a imagem dela, como uma forma de ganhar dinheiro, colocando dois personagens ao lado. Isso remete a sociedade do espetáculo, pois era o que eles faziam, conseguindo ganhar dinheiro em cima dos outros”.*

É possível notar, nas duas citações, principalmente na segunda, o quanto a exploração do medo, da tristeza, do terror são marcas de uma sociedade que espetaculariza a vida humana, sobretudo a tragédia, como potencializadora do consumo e do lucro. Isso é tão presente, mesmo

**“[...] a segunda imagem também representa o capitalismo e lucro em cima de coisas tristes [...].”**

**Dr. Fantástico**

para os/as jovens que participaram das oficinas filosóficas, que foi difícil para eles/as separarem o que foi produzido com essa intenção e o que objetivava criticar essa postura mercantilista. **Casablanca** sintetiza bem essa percepção ao colocar que “[...] *uma*

*semelhança entre as imagens é que as duas serviriam como mercadoria, divulgação pelas redes sociais, dando engajamento, e visualização, algo que agrada a sociedade do espetáculo.*”

Como podemos perceber, foi significativo esse olhar dos/as alunos/as nas conversações e produções.

Talvez porque, como nos provoca Han (2022, p. 8, grifos do autor),

*A própria percepção toma hoje, a forma do **Binge Watching**, do **Komaglozen** [assistir sem parar]. Ele caracteriza o consumo de vídeos e filmes sem nenhuma limitação temporal. São oferecidos aos consumidores aqueles filmes e séries que correspondem ao seu gosto, que eles, portanto, *curtem*. Eles são, como gado de consumo, engordados com o sempre novo igual.*

Para o filósofo, há um cansaço da imagem pelo fato de estarmos expostos o tempo todo a um consumo do mesmo, ao igual que se repete exaustivamente e, portanto, ao que não nos coloca em problematização, reforçando uma existência individualista que prejudica muito a

possibilidade de construção de um bem comum. Nas palavras do autor, somos “gado de consumo” que engorda pelo excesso do mesmo sempre repetido. Ou que caminha sempre na mesma direção, como as ovelhas do início do filme *Tempos modernos* (1936), de Charles Chaplin. Coloco a seguir uma imagem dessa cena.

Figura 31 - Tempos modernos



Fonte: Papijones (s.d.)

No filme, Chaplin (1936) relaciona a imagem das ovelhas com a imagem de operários entrando em uma fábrica. O gado de Han (2022) aqui aparece como rebanho em Chaplin (1936). O que me parece ser possível perceber é que, tanto na crítica do diretor inglês no início do século XX, quanto na crítica de Han (2022) à sociedade atual, o último século foi profícuo em desenvolver um olhar igual em relação ao excesso que produzimos e que nós mesmos consumimos. E que, além disso, nos conduz a uma certa cegueira em relação aos processos nos quais estamos inseridos, tanto para a produção, quanto para o consumo. De certa forma, separamos o sistema que vivenciamos das condições em que esse mesmo sistema emerge, anulando fatores importantes para a compreensão de seu funcionamento e tensionamento sobre outras formas de compreender e vivenciar nossa própria vida. Talvez por isso tenha sido tão forte a manifestação de alguns/mas alunos/as sobre a similaridade das duas imagens, de Nick Ut (1972) e Banksy (2004).

No entanto, salientar que essa não é uma crítica aos/às alunos/as. O que problematizo é o quanto jovens como os/as que participaram das oficinas estão inseridos/as, assim como crianças, adultos e idosos, em uma sociedade de consumo que produz em nós efeitos de gado

ou rebanho, como criticam os autores. Nesse sentido, as escritas trazidas reverberaram esses contextos.

No referencial teórico, já havia tocado em alguns dos fatores que colaboram na produção desse funcionamento social a partir de uma lógica neoliberal. Refiro-me a 2.2, *Educação no contemporâneo e a imagem*, particularmente o subitem 2.2.1, *Educação como máquina: do moderno ao contemporâneo*. Nessas partes, a partir do cartum de Tonucci, *A grande máquina escolar* (1997), procurei traçar alguns aspectos, inclusive na escola, que contribuem para essa percepção que os/as alunos/as trouxeram. Procurarei trazer alguns desses aspectos de volta neste momento da análise, para que se problematizem esses contextos e se possam pensar outras formas de construção da subjetivação a partir da própria crítica a esses funcionamentos da sociedade de consumo e da super concorrência.

As escritas que trago a seguir, citações dos/as participantes dos encontros e trechos do que abordei no referencial teórico, abrem, na minha concepção, para uma, dentre muitas possibilidades, de perceber a potência de uma educação filosófica problematizadora, que entenda a possibilidade de pensar a relação consigo e com os demais, abrindo brechas para as práticas de liberdade, como quem vive a experiência de pensar e agir sobre si mesmo como ato de atenção. Se é verdade que muitas falas e escritas dos/das alunos/as manifestaram com clareza o quanto pertencem ao mundo do consumo, também é verdade que se mostraram pertencentes à experiência de problematizar a si mesmos e ao mundo em que estão inseridos, espaço e tempo oportunizados pelos encontros de filosofia e cinema, interrogando-se sobre as imagens.

**O Mágico de Oz e Scarface** afirmam que a obra de Banský (2004) “[...] é uma crítica social muito grande, a sociedade do espetáculo, coloca as duas maiores empresas dos EUA naquela época, pois eles patrocinavam os bombardeios, às cidades na guerra.” O que problematizam os dois alunos? Que a imagem produzida pelo artista busca, muito antes de se tornar um produto para consumo, o que não pode ser descartado, uma tentativa de chamar a atenção para o que tem sido igualado como imagem de consumo, o sofrimento da menina e os ícones sorridentes da sociedade do espetáculo. Além disso, provocam a pensar, assim como Singer (1998), o quanto empresas de grande porte patrocinam os bombardeios que atingem geográfica, política, social e culturalmente o mundo globalizado da espetacularização e do consumo. E, por que não dizer também, educacionalmente.

Para Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal, pautada pela super concorrência e pela forma empresa, não se trata apenas de um modelo econômico, mas produz modos de subjetivação pautados pela autorregulação, autoeducação, auto responsabilização pelos seus sucessos e fracassos. Trata-se da valorização de um modo de vida que se construa como um

empreendedor de si, que desenvolva as competências necessárias para a adaptabilidade ao próprio mercado, ao consumo e à concorrência que sustenta essa racionalidade. O que se vende como meta de vida é justamente a capacidade constante da adaptabilidade ao novo, em um novo capitalismo que, segundo Deleuze (2013), não é mais voltado à produção, mas ao produto, como consumo e concorrência.

Por isso, os bombardeios a que **O Mágico de Oz** e **Scarface** se referem, assim como nas obras de Bansky (2004) e Singer (1998), não têm mais como objetivo a invasão para a retirada de matérias-primas para a produção, como acontecia dos séculos XVI ao XIX em relação aos imperialismos europeus na América do Sul, por exemplo. O que se objetiva é que esses bombardeios

*“[...] coloca as duas maiores empresas dos EUA naquela época, pois eles patrocinavam os bombardeios, às cidades na guerra.”*

**O Mágico de Oz e Scarface**

“patrocinem” a assimilação por parte dos “invadidos” dessa racionalidade neoliberal. É possível notar, inclusive, a força que essas empresas possuem na construção desse funcionamento, pois os alunos se referem às duas maiores empresas dos EUA. Apesar de serem gigantes, Disney e McDonald’s não se configurariam como as maiores, mas como duas das mais influentes no mercado globalizado. O acesso constante aos seus produtos cria uma imagem de onipresença, de onipotência em relação aos ramos em que atuam.

Observemos o que escreve **Rocky** em relação a isso:

*“A crítica apresentada na segunda foto [de Bansky] é de uma criança apavorada com dois personagens bem famosos mundialmente. O primeiro deles é o palhaço de uma rede de fast foods conhecido mundialmente. Esse personagem foi criado com o intuito de vender fast food para o público infantil. O Mickey é um personagem famoso da televisão também é muito conhecido mundialmente. Ambos personagens foram criados pelo uso da imagem e seu intuito é distrair e fazer com que crianças comprem um produto e prestem atenção em um desenho, sendo esse o intuito da sociedade do espetáculo”.*

A distração a que a aluna se refere é a adaptação a uma certa naturalização de um modelo concebido previamente para a compra, para a assimilação de um determinado produto, o próprio consumo. Naturalização pelo excesso de estímulos que atingem o sujeito, produzindo uma sensação de necessidade a que adaptemos nossos desejos e vontades às necessidades do mercado. Como coloca a autora do texto, as crianças são o maior alvo dessa adaptação a partir

dos referenciais que são impostos por esses “patrocinadores”. Por isso a importância da escola como questionadora dessa racionalidade neoliberal, extremamente vinculada à concepção de mercado que hoje é preponderante. Todavia, essa racionalidade tem atravessado fortemente as práticas educativas.

Retomo o exemplo já trazido de como a escola pode ser vista na função de preparadora para esse contexto com o relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), presidido por Jacques Delors. Nele, os objetivos da educação para o século XXI são alinhavados a partir do financiamento e gestão da educação, assim como da importância das tecnologias da informação na formação tanto dos professores quanto dos alunos/as. Mais uma vez percebemos o quanto o mercado e o modelo empresa passam a exercer um papel fundamental nos padrões que fundamentam a sociedade do espetáculo e a sociedade de consumo. **Matrix** e **Duna**, ao problematizarem aspectos muito próximos do que acabei de colocar, manifestam que

*“Guy Debord deixa bem claro em seus textos que explicam sua teoria, sobre como é impossível a separação entre essas relações sociais mediadas pelas imagens, e as relações de produção e consumo de mercadorias. A sociedade do espetáculo é também, uma fase da sociedade capitalista. O que tem total conexão com os personagens escolhidos na crítica, representam de alguma forma uma sociedade capitalista”.*

O que me parece notório na escrita das alunas é o quanto em imagens, como a criada por Banksy (2004), assim como em outras imagens trazidas nesta pesquisa, a relação entre espetacularização da vida e consumo são significativas desde os anos 1960, época em que Debord lança sua obra clássica *A sociedade do espetáculo* (1997). Mas também o quanto essa mediação das imagens potencializaram o modelo de produção para o consumo e a preparação

***“A sociedade do espetáculo é também, uma fase da sociedade capitalista.”***

**Matrix e Duna**

e adaptação dos sujeitos à essas formas de subjetivação. No entanto, também perceber o quanto as escritas dos/as alunos/as apontam para a potencialidade de uma educação filosófica em conversação com o cinema em abrir espaços e tempos para

o exercício de pensamento e ação sobre si mesmo em relação a essas mesmas formas, já operando com os repertórios imagéticos e citando autores e conceitos, como o de Debord (1997). Dar-se conta da força que esses modelos exercem sobre nossa constituição, coloca-se, na minha concepção, como um primeiro passo no caminho de se problematizar formas outras

de se constituir a própria subjetivação. E realizar isso em um espaço coletivo, público, que é a sala de aula, faz-se de suma importância.

Se em atividades como a do padlet, no primeiro encontro, os/as alunos/as escolheram como filmes que lhe marcaram e filmes que viram recentemente, na sua maioria, grandes produções e filmes dos maiores estúdios, como a Disney, também podemos perceber o quanto, ao serem provocados/as, manifestam reflexões e problematizações muito significativas e pertinentes. Na atividade em questão, apareceram nitidamente os efeitos do mercado, do consumo, do espetáculo nas escolhas feitas. Também nas justificativas para as escolhas esses efeitos ficaram evidentes. Trago a seguir alguns exemplos.

**Titanic** acredita que “[...] todos os filmes da Disney tenham marcado a minha infância [...]”. **Cidadão Kane** conta que “[...] eu acordava, tomava meu café da manhã, e ia pra sala de pijama ficar assistindo [seu filme preferido no canal da Disney] a manhã toda, era todo dia a mesma rotina.” **Forrest Gump** relata que “[...] sempre adorei os filmes da Disney mas esse

*“[...] eu acordava, tomava meu café da manhã, e ia pra sala de pijama ficar assistindo a manhã toda, era todo dia a mesma rotina.”*

**Cidadão Kane**

[A pequena sereia] me encantava.”

**Roma** traz uma justificativa parecida ao escrever que “Eu escolhi *Princesa e o Sapo* porque sempre foi um dos meus filmes preferidos da Disney [...]”. Nesse primeiro grupo, fica evidente o quanto empresas como a Disney são poderosas na constituição dos gostos pelos filmes

preferidos e mais assistidos, estabelecendo uma determinada estética. Vários alunos/as citaram outros filmes da Disney entre suas escolhas.

Escolhas que também demonstraram forte vinculação com a infância, a família e a descoberta do cinema. **Roma**, na continuação da reflexão anterior, coloca que “[...] eu sempre gosto de assistir com a minha irmã e meu pai [...]”. **Metrópolis**, ao citar *Minions* (2015), escreve que “[...] foi o filme que mais me marcou pois eu achava os personagens muito divertidos e que também me ensinou bastante coisas quando eu era pequeno.” **Casablanca** revela que um critério para a escolha do filme que lhe marcou é “[...] porque na minha infância eu assistia muito [...]”. **Coringa**, ao falar sobre sua escolha, diz que “Desde pequeno assistia esse filme em DVD, e nunca perdia a graça. Me sentia bem em assistir, ficava feliz, assistia muitas vezes com meu irmão.” Essas, entre outras escritas, demonstram o quanto a infância como experiência, dos/as alunos/as que participaram das oficinas filosóficas, foram marcadas pela presença do cinema.

Também as princesas, príncipes, heróis e super-heróis, personagens típicos da sociedade do espetáculo e da cultura do consumo na contemporaneidade, foram muito destacados. Batman é citado por **Matrix**, **Coringa** e **Forrest Gump**. Os Vingadores por **Cidadão Kane**. Harry Potter é citado por **Fargo**. Homem-Aranha, por **Forrest Gump**. Indiana Jones, por **Amadeus**. A princesa sapo, Ariel, a princesa Elsa e a Barbie, por **Roma**, **Duna**, **Forrest Gump** e **Titanic**, respectivamente. Como vemos, uma lista extensa faz referência a ícones da cultura do entretenimento da sociedade do espetáculo e do consumo.

Mas, se nessa atividade ainda inicial esses aspectos mercadológicos ficaram tão presentes, em outras atividades, também nos primeiros encontros, as problematizações propostas pelos/as alunos/as foram na direção do questionar-se, do pensar sobre os efeitos que esses contextos têm sobre si mesmos. Interessante observar que conceitos extremamente arraigados em nossa forma de perceber o mundo, como verdade, realidade e identidade, foram problematizados em vários momentos das oficinas filosóficas, na medida em que colocamos em conversação os dispositivos que ajudaram a solidificar esses conceitos. No caso das oficinas, questões como o capitalismo, a sociedade do espetáculo e a sociedade de consumo são três exemplos de enunciados que foram questionados pelos/as participantes. Foi o caso do encontro em que problematizamos a obra de Bansky (2004), assim como nos encontros em que produzimos conversações em relação às selfies, ao curta metragem de Cutts (2016) e em relação ao filme *O show de Truman* (1998), atividades também já descritas na primeira dimensão da análise.

Nesses encontros, assim como nos encontros que já analisei nesta seção, um dos fios condutores que esteve presente nas conversações é o quanto o capitalismo tem utilizado a vida privada como objeto para consumo, publicizando a intimidade das pessoas, tanto no sentido de tornar público, quanto de propagandar como produto. A vida particular tornado item de consumo para saciar a necessidade constante de produtos novos. O que percebemos nas conversações é o quanto o sofrimento alheio, a dor, a tragédia pessoal são mascaradas e glamourizadas pela sociedade do espetáculo e pela sociedade de consumo. Mas também conversamos sobre o quanto se exige, para que isso se efetue, de sujeitos dispostos a se exporem publicamente, sem filtros que reforcem a atenção para consigo.

Han (2022, p. 46, grifos do autor) acentua esses aspectos ao afirmar que

[...] o *vício de selfie* tem pouco a ver com o amor-próprio. Ele não é senão o andar vazio do eu narcisista isolado. Em vista do vazio interno, se visa, em vão, a se *produzir a si mesmo*. Apenas o vazio se reproduz. Selfies são o si *em formas vazias*. O *vício de selfie* acentua o sentimento de vazio. Não o amor-

próprio, mas a autorreferência narcísica leva a ele. *Selfies são belas e lisas superfícies de um si esvaziado e inseguro. Para escapar do vazio aflitivo hoje se recorre ou à lâmina de barbear ou ao smartphone. Selfies são superfícies lisas que ocultam o vazio por um curto espaço de tempo.*

Entendo o que o filósofo chama de amor-próprio como cuidado de si. A falta desse amor, desse cuidado consigo, facilita a não percepção sobre as consequências da superexposição constante, imediatista, que esse eu esvaziado produz ao tornar a si mesmo, através das selfies, objeto de consumo para os outros sem rosto nas redes sociais, sem conexão com a coletividade. Outros sem olhar, sem atenção e, por isso, superficiais. Nesse sentido, o tocar a pele, de que falava em diálogo com Tonucci (1997), se esmaece pela falta de experiência, pelo isolamento do eu narcísico que Han (2022) aponta. Em vez do deixar-se tocar pela experiência do mundo, deixar-se tocar pelo outro, opta-se pela superficialidade do não ser tocado, do ocultar em curtos espaços de tempo o sofrimento, a dor, na produção de si mesmo da selfie.

Talvez caiba a pergunta genealógica sobre como o vício de selfie, para problematizar o exemplo apontado pelo filósofo, se tornou tão presente no comportamento contemporâneo. Na dimensão de análise anterior, já havia trazido a conversação em que os/as alunos/as pensaram sobre momentos em que emerge essa cultura, tanto como técnica, quanto como comportamento. No entanto, cabe aqui destacar que nas conversações também apareceram questões sobre a relação que essa cultura guarda com o aumento do consumo, da importância do lucro, enfim, do próprio capitalismo. **Gremlins**, por exemplo, salienta que “[...] *as selfies foram criadas pelas Kardashians*<sup>24</sup>, *porque elas queriam mais dinheiro.*” O que me parece ser salientado pelo aluno é o quanto, nas últimas décadas, cresceu a perspectiva de que expor a vida privada no âmbito público poderia ser recompensado pelo enriquecimento rápido. A própria família em questão, que já possuía uma condição financeira muito boa em 2007, ano em que começa o reality show que acompanha seu cotidiano, encontra, nesse modelo de programa, uma forma mais eficaz de atingir um maior ganho. Para **Matrix**, essa forma está calcada no “[...] *aparecer*”, na constante exposição da vida privada, na necessidade sempre presente do novo, do inédito.

---

<sup>24</sup> A família Kardashian-Jenner é uma das famílias mais influentes do mundo midiático. A família alcançou fama através de um reality show intitulado *Keep Up With The Kardashians*, que iniciou em 2007 no canal E! Entertainment e que tem como objetivo mostrar o cotidiano da família. Atualmente, ganham milhões de dólares produzindo postagens em seus perfis nas redes sociais, além da criação e venda de inúmeros produtos, que vão de cosméticos e aplicativos até roupas.

Aparecer que causa repulsa quando confrontamos na conversação selfies de pessoas famosas com as imagens produzidas pelo artista israelense Shapira<sup>25</sup> (2017). Percebe-se, na manifestação dos/as alunos/as, nesse momento, uma forte reação às consequências do que Han (2022) chama de vício de selfie. Trago mais uma das obras do artista para contextualizar – Figura 32 – com as escritas e falas nas oficinas filosóficas.

Figura 32 - Yolocaust 3



Fonte: Struck (2017).

Para **Duna**, “[...] agora... é a gente vê que a selfie é, tipo, uma coisa que tu tem que pensar muito, né, antes de... antes de fazer bem o lugar [...]” Na fala da aluna, percebemos uma atitude diferente em relação às selfies quando comparamos com as primeiras impressões que os/as alunos/as tinham colocado, classificando esse comportamento, o “tirar selfies”, como algo corriqueiro na cultura atual. Percebemos que a aluna traz a importância de que esse não seja um ato desvinculado da reflexão e problematização em relação ao que ele produz. **Coringa**, ao comentar a fala da colega, manifesta que não se pode tirar a selfie do “[...] contexto.” O que Shapira (2017) faz com as selfies anteriores, assim como na selfie acima com o malabarista, é contextualizar o momento presente, em que as imagens são produzidas, com a razão, objetivo e significado da existência do Memorial do Holocausto em Berlim. Penso que a afirmação de **Duna** e a de **Coringa** demonstram o quanto é possível não desvincular o ato da consequência

*“[...] a selfie é, tipo, uma coisa que tu tem que pensar muito, né, antes... antes de fazer [...].”*

**Duna**

<sup>25</sup> A atividade foi descrita mais detalhadamente na primeira dimensão de análise.

dessa ação, na medida em que “pensamos muito”, como provoca **Duna**. É também o que Shapira (2017) parece nos querer provocar a pensar. Uma imagem que faz pensar.

Pondero ser importante também associar os que os/as alunos/as trouxeram aqui, com o que problematizei em relação à *parresía*, sobretudo em relação aos estudos de Foucault (2010a, 2010b, 2011) sobre a filosofia antiga. Uma vida bem vivida, uma vida digna é também uma vida bem refletida. Não é possível distanciar o que dizemos, o que fazemos, do que pensamos. Se a sociedade do consumo tem buscado produzir a objetificação do ser humano como ser para o consumo, o que surgiu nas conversações das oficinas filosóficas, em vários momentos, foram possibilidades de que não nos coloquemos como objetos de consumo e que consumamos a todo momento. Que não aceitemos passivamente os padrões exigidos, mas que nos posicionemos em relação a esses padrões e busquemos pensar e agir para a transformação de nós mesmos no caminho do cuidado de si, o que pôde ser também vivenciado nas oficinas de filosofia e cinema na escola.

Vivemos em uma sociedade em que, para justificar o consumo, inclusive de si mesmo, somos constantemente disciplinados e controlados, para me referir a dois aspectos estudados, respectivamente, por Foucault (2014b) e Deleuze (2013). Disciplinados e controlados para o desempenho, para a velocidade, para o multitasking. Nesse contexto, torna-se fundamental a possibilidade de que pensemos sobre os processos que nos subjetivam para, então, buscar outras possibilidades. Possibilidade que o curta metragem de Cutts<sup>26</sup> (2016), *Are you lost in the word like me?*, também provocou nas conversações das oficinas.

**Seven**, por exemplo, coloca que é importante “[...] lembrar... do foco da mídia, pois eles não focam muito em coisas boas, eles focam em coisas mais ruins... a mídia foca nas coisas ruins sempre em primeiro”. Foco direcionado ao que repercute, ao que produz “likes”, ao que pode se tornar objeto para o consumo, e que objetifica o ser humano tanto como produtor das imagens, quanto produto para as imagens. Foco que se distancia da atenção e do cuidado que a conversão do olhar, no sentido de Foucault (2010a), solicita em relação a si mesmo e em relação aos outros. Que produz uma semelhança com o terrorismo político e religioso, segundo Han (2022), pois “o aperto do botão que faz com que a bomba exploda se iguala ao aperto do botão da câmera (HAN, 2022, p. 47).” Observemos isso em uma imagem do curta de Cutts (2016) – Figura 33.

---

<sup>26</sup> Esta atividade também está descrita mais detalhadamente na primeira dimensão de análise.

Figura 33 - Cena 4 - Are you lost in the word like me?



Fonte: Celso (2016).

O que ela nos provoca a pensar pode se relacionar em pelo menos dois sentidos com o que Han (2022) aponta. Em primeiro lugar, a associação da imagem da mulher com o incêndio, em que apertar o botão do smartphone e compartilhar essa imagem pode ser garantia de muitos likes. Por outro lado, pensarmos que a mulher possa não estar mais disposta a olhar para o incêndio, mais preocupada com o registro de sua autoimagem. Nos dois casos, temos falta de atenção vinculada ao cuidado. No primeiro, porque se esquece o quanto o incêndio afeta vidas e, por isso, envolve dor e sofrimento. Já no segundo, a completa distração e distanciamento da situação vivida. Para **Fargo**, isso é consequência de uma tendência cada vez maior de “[...] *vermos a realidade através do tablet [...]*”, apesar da presença próxima das pessoas e dos fatos. Olhamos para o mundo muitas vezes através de lentes artificiais. Essa fala de Fargo é muito importante aqui, pois faz pensar o nosso olhar em redução, sempre atravessado pelas telas. Seria olhar a olho nu no presente ainda um modo de resistência? Seria olhar várias vezes a mesma imagem no presente ainda um modo de resistência?

Note-se que, no caso da mulher do filme de Cutts (2016), seu olhar é periférico e na direção do smartphone, não na direção da tragédia. Periférico indica pouco concentrado, não direcionado ao acontecimento. O olhar da sociedade do consumo não pode ser concentrado, precisa ser rarefeito, para que possa ser manipulado na direção do objetivo principal, o consumo. **Gremlins** observa, em relação a isso, que as pessoas, como “[...] *a mulher mostrando o corpo pra ganhar curtidas [...]*” desejam “[...] *mostrar uma realidade falsa dizendo que tu tá feliz, quando na realidade tu tá mal, precisando de ajuda, mas... que a tecnologia vai resolver tudo.*” Salienta também, em relação a outra cena, que “[...] *tava o bebê nascendo e preferiram*

tirar foto [os pais] ali, do momento, do que receber a criança [...]”. Além disso, comenta que “[...] tinha uma mulher que tava no restaurante, né, e ficou escolhendo [no smartphone] o homem ideal pra ela.” As falas do aluno parecem deixar evidenciado o quanto as relações apontadas no vídeo estão permeadas pela imagem no sentido espetacularizado e consumista.

**Seven** lembra, como parte importante do filme, “[...] a parte da distração”, e justifica a lembrança

disso a partir das cenas em que “[...] tinha partes com os buracos abertos no chão, e vinha alguém com o celular a acabava morrendo.” Conversamos novamente, a partir dessa observação, sobre a concentração na tela e o desfoque em relação ao restante. Alguns alunos, como **Seven e Fargo**, manifestaram que o olhar perdido da criança, presente constantemente no curta, parece indicar uma inocência que vai sendo perdida, na medida em que ele não consegue se adequar à normalidade dos outros e vai sendo pouco a pouco engolida por essa realidade. **Fargo**, inclusive, vê a criança como alguém que está com medo, por “[...] não entender o que está acontecendo.” **Metrópolis**, por sua vez, levanta a questão de que podemos “[...] analisar pelo lado que ele está triste porque não tem, talvez, um celular.” O que foi possível perceber, nessas e em outras percepções dos/das alunos/as, foi o quanto a atenção de muitas pessoas está direcionada e preocupada em estar de acordo com os padrões do consumo, aceitando para isso a publicização de sua privacidade e assumindo uma vida que é comercializada.

Vida comercializada que é o tema principal do filme *O show de Truman* (1998), em que também apareceram nas escritas produzidas várias questões ligadas à identidade pelo consumo como característica da contemporaneidade. É o momento das oficinas em que os/as alunos/as mais identificaram a questão do lucro como objetivo principal de uma estrutura como a da sociedade capitalista. Todos os grupos de conversação salientaram a força que esse objetivo tinha no reality show que explorava a vida de Truman. Para acompanhar as escritas, observemos uma das imagens do filme em que a mulher de Truman, Meryll (Laura Linney), aproveita uma

**“[...] mostrar uma realidade falsa dizendo que tu tá feliz, quando na realidade tu tá mal, precisando de ajuda, mas... que a tecnologia vai resolver tudo.”**

**“[...] tava o bebê nascendo e preferiram tirar foto ali, do momento, do que receber a criança [...].”**

**Gremlins**

conversa com o marido para fazer uma propaganda de um produto à venda no programa – Figura 34.

Figura 34 - Cena 2 - O Show de Truman



Fonte: Gualter (2021)

No reality show que explora a vida de Truman desde sua concepção, tudo está à venda: as roupas dos personagens, as casas em que vivem, os utensílios que utilizam, a própria vida. **Highlander**, **Forrest Gump** e **Rocky** observam que há “[...] propagandas em todos os lugares, em roupas que os personagens figurantes vestem, comidas que mostram e lojas, empresas e produtos [...].” **Amadeus**, **Fargo** e **Matrix**, na mesma linha, apontam o quanto estavam “[...] as propagandas e anúncios influenciando ele a fazer ou não certas coisas.” **O Mágico de Oz**, **Seven**, **Gremlins**, **Cidadão Kane** e **Coringa** colocam que “[...] esse reality da vida dele também serve como um marketing, sem dar importância para a vida dele. E utilizando a vida dele como um produto de venda, ganhando dinheiro [...]”.

A vida dele, a de Truman, era, na maioria do tempo, a vida propagandeada, produzida, anunciada. Uma vida “[...] comercializada”, para **Titanic**, **Duna**, **Roma**, **Metrópolis** e **Casablanca**, em que “[...] a vida dele se baseia na imagem.” Imagem idealizada de um mundo construído sobre verdades superficiais, em que a existência é reconhecida pela possibilidade de consumir a perfeição vendida. Nesse sentido, um dos pontos que mais foi salientado pelos/as alunos/as diz do quanto o público que assistia ao reality não questionava, pelo menos em princípio, a exploração da vida de Truman. A passividade dos telespectadores, para **Amadeus**, **Fargo** e **Matrix**, demonstra “[...] o quão influenciáveis as pessoas são.” Da mesma forma, o quanto “[...] a vida de outra pessoa sendo exposta [...]”, para **Highlander**, **Forrest Gump** e **Rocky**, já se tornou corriqueira nas grandes mídias.

Nesse sentido, inclusive, **O Mágico de Oz, Seven, Gremlins, Cidadão Kane e Coringa** reforçam a percepção de que

*“A exposição que fazem da vida do personagem no filme é muito menor, comparada com a de hoje, atualmente temos tudo de imediato a todo momento, a comunicação nas redes sociais também são maiores com o avanço da tecnologia, e utensílios eletrônicos, como nas propagandas”.*

É possível identificar, na minha percepção, o quanto a escrita dos/as alunos/as aponta para o crescimento e valorização cada vez maior do progresso tecnológico na sociedade do espetáculo e do consumo em detrimento de valores éticos. Se, por um lado, “evoluímos” no sentido da exploração de recursos que possibilitam cada vez mais o acesso globalizado a todo tipo de produtos, por outro lado, retrocedemos no sentido de que a vida espetacularizada e para o consumo é cada vez mais dissimulada numa falsa pretensão de perfeição, em que o próprio indivíduo é um objeto para a realização dessa pretensão. Truman é um objeto de consumo, disciplinado, controlado para a consecução de um objetivo maior, o lucro. Como Foucault já apontava em *Vigiar e Punir* (2014b), um sujeito que precisa ser útil no sentido de ser rentável, de capitalizar o tempo e a produção. Capitalização do tempo somada à capitalização dos resultados. Mas que também sugere a importância na contemporaneidade de uma cultura empresarial e empreendedora nessa sociedade de controle.

***“[...] a vida dele se baseia na imagem.”***

**Titanic, Duna, Roma,  
Metrópolis e Casablanca**

As escritas produzidas, a partir de nossas conversações nas oficinas em relação ao filme de Weir (1998), mas também na comparação com outras atividades já analisadas, sugerem que Truman, assim como boa parte da sociedade atual, são sujeitos construídos para o empreendedorismo, para o desempenho, para a capitalização de resultados - como consequência, também para a concorrência. Estamos o tempo todo em competição com nós mesmos e com os outros. As metas de desempenho precisam ser constantemente batidas, tanto na comparação com o que produz, quanto na comparação com o que os outros produzem. Por isso o catálogo dos produtos à venda no reality show de Truman é constantemente atualizado, para que a novidade seja a tônica que mantém a atenção das pessoas. Catálogo que já havia aparecido também quando trouxe imagens do filme de Fincher (1999). Mas o maior produto à venda parece ser o próprio Truman, que simboliza uma configuração pronta para

[...] moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 136).

Dardot e Laval (2016) parecem explicar o porquê da perda de interesse em Truman no final do filme, na medida em que ele sai do estúdio. Sua vida parece não poder mais ser controlada. Nesse sentido, as considerações trazidas através das falas e escritas dos/as alunos/as indicam a percepção de que Truman era visto como um produto de consumo, que deixa de atender a sua utilidade na medida em que não quer mais ser visto, não aceita mais participar do “show de realidade” que sua vida havia se transformado. Ao buscar cuidar de si, o que significa experimentar por si mesmo as escolhas que faz, deixa de fazer parte do espetáculo montado para gozo e deleite dos espectadores, problematizando a própria existência, buscando brechas. Sua imagem não está mais a venda e, portanto, não pode mais ser objetificada para o consumo.

Todas essas questões até aqui abordadas, nesta segunda dimensão de análise, sobretudo em relação ao eu como objeto de consumo, como produto para o mercado e como consumidor do próprio eu objetificado, reverberaram também nas escritas dos roteiros para os curtas metragens produzidos nos encontros finais das oficinas filosóficas. No momento em que chegamos a essa etapa, a terceira no planejamento das oficinas, pude perceber o quanto as conversações que produzimos, nas várias atividades já descritas, provocaram críticas, reflexões, percepções, questionamentos, que me parecem permitir entender que o exercício do cuidado de si acontece também quando somos capazes de problematizar a realidade que nos cerca e nos subjetiva, mesmo que em pequenas saídas. Possibilita-nos a compreensão em relação ao que e como somos subjetivados, para então, num segundo momento, podermos pensar sobre formas distintas de construirmos nossa própria subjetivação. O que não significa um processo binário e totalitário, mas, pelo contrário, um processo constante de auto problematização e autoformação.

Temáticas como cyberbullying, bullying, moda, desempenho escolar, punição, exposição nas redes sociais, influência e uso dos smartphones, cultura midiática, velocidade, consumo, sofrimento, depressão foram alguns dos aspectos abordados nas escritas dos roteiros e posteriores gravações dos curtas produzidos pelos/as alunos/as nas oficinas de filosofia e cinema. Assim como em muitas produções em relação à sociedade do espetáculo que analisamos nas oficinas, como as selfies, vídeos, textos, obras artísticas e filmes, as produções orais e escritas dos/as alunos/as tenderam a problematizar questões contemporâneas que atingem suas próprias vidas. Em boa parte dessas produções, também apareceram perspectivas diferentes, que buscam alternativas e possibilidades de transformação em relação a esse modelo

empresa. Mas foi nítido o quanto as escritas e vídeos trouxeram questões problematizando as ordenações vigentes que colaboram na subjetivação deles mesmos.

No roteiro do curta metragem *Vida florida*, de **Highlander**, a temática da reprovação constante a quem não se adapta aos padrões da moda aparece logo no início.

*Cena 3*

*Dia*

*PP caminha na rua ao mesmo tempo que recebe olhares de reprovação. Ela fica incomodada.*

*PP passa por uma banca de revistas e vê uma revista de moda. O vendedor olha para PP e depois para a revista e lança mais um olhar de reprovação à PP. E ela fica mais incomodada.*

*PP volta a caminhar e entra em um prédio comercial.*

A personagem PP, nesse curta, é julgada por um olhar superficial das muitas pessoas com as quais se encontra. Pessoas que não a conhecem, mas que a julgam pela cor e estilo de sua roupa. Em boa parte dos curtas metragens, esse julgamento em relação aos padrões ideais, estabelecidos como perfeição, também aparecem. É o caso dos curtas que abordaram a questão do bullying. No roteiro de *Cyberbullying*, escrito por **Forrest Gump**, por exemplo, uma das personagens que sofre a partir de comentários sobre um vídeo no Tik Tok<sup>27</sup> comenta: “*Vivemos em uma sociedade onde tudo vira uma piada, um motivo de risada, e bullying.*” No roteiro de *Jorge e o problema resolvido*, de **O Mágico de Oz**, **Casablanca** e **Metrópolis**, também aparece essa questão a partir do mau rendimento escolar do personagem principal, Jorge, o que desencadeia comentários negativos de seus colegas. Da mesma forma, o roteiro escrito por **Roma** para *Exposição*, trata do compartilhamento de imagens no Twitter<sup>28</sup>, em que um dos personagens é cancelado nas redes sociais por ser mal interpretado em uma discussão com uma colega.

---

<sup>27</sup> O Tik Tok é um aplicativo usado, geralmente, para criar e compartilhar vídeos curtos com músicas, danças, etc.

<sup>28</sup> O Twitter é uma rede social que funciona como um microblog, com textos curtos, fotos e postagens que emitem opiniões pessoais.

Como é possível perceber nas temáticas escolhidas, a superexposição do eu é uma característica percebida por muitos/as alunos/as como parte da sociedade de consumo. As

**“Vivemos em uma sociedade onde tudo vira uma piada, um motivo de risada, e bullying.”**

**Forrest Gump**

alusões a redes sociais e formas de compartilhamento de informações em massa, como as revistas, presentes constantemente nos vídeos, salientam o quanto os modelos de perfeição vinculados ao consumo e à concorrência estão presentes nos

contextos atuais. Mas também o quanto jovens, como os que participaram das produções das curtas metragens, sentem-se pressionados por esses padrões. Percebo isso pela forma como nos roteiros também houve a preocupação, por parte dos escritores, de salientar as consequências que essas forças têm produzido sobre os indivíduos.

Isso é visível, por exemplo, no roteiro de *Detention*, escrito por **Fargo** e **Amadeus**, baseado em uma canção de Melanie Martinez<sup>29</sup> de mesmo nome. As alunas escrevem:

*DETENÇÃO - TARDE*

2

*A câmera é posicionada no FUNDO da sala mostrando as costas do aluno enquanto escreve REPETIDAMENTE em seu caderno e o professor escreve no quadro a palavra “DETENÇÃO” bem grande. A câmera muda para o caderno onde o aluno está virando a página para escrever “detenção” de novo enquanto todas as outras já estão COBERTAS com pelo menos TRÊS palavras POR LINHA. O PROFESSOR se senta em sua mesa enquanto OBSERVA o aluno. Quando as palavras “De-de-detention” tocam na música, o aluno LEVANTA A MÃO para perguntar se pode IR EMBORA, o professor se IRRITA e o entrega mais um post it de detenção em sincronia com o “(shh)”. Assim, o refrão acaba.*

Logo depois aparece o seguinte trecho:

*SALAS DE AULA - DIA*

3

*O aluno LEVANTA A MÃO e pede para ir ao banheiro e ganha uma DETENÇÃO, faz uma PERGUNTA e ganha DETENÇÃO, e assim segue. Cada vez que ele ganha uma detenção é PERCEPTÍVEL que ele DEIXA DE SE IMPORTAR UM POUCO com suas ações e se torna cada vez mais IGNORANTE em relação às AULAS.*

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6IW2aul43A>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Interessante observar como as alunas contextualizam a letra da canção com a escola, como parte de uma sociedade disciplinar, de controle e de desempenho. As palavras salientadas em letras maiúsculas demonstram o quanto, pouco a pouco, a ação do professor sobre o aluno o subjetiva para uma passividade em relação a todo contexto escolar. A crítica das alunas, nesse caso direcionada à escola como parte do disciplinamento e controle social, reverbera as características de uma sociedade do desempenho, da responsabilização do indivíduo por suas próprias atitudes, direcionada para o enquadramento aos padrões previamente construídos. O aluno se vê, segundo as autoras, como um ignorante dentro dos próprios processos que o constituem, ao mesmo tempo como responsável pelo sucesso nessa tarefa. Ao não atingir esse padrão, produz-se nesse indivíduo uma culpa que individualiza em si mesmo a responsabilidade pelo fracasso.

Aparecem aí os traços de uma sociedade do cansaço, no sentido de Han (2017), em que a positividade da produção, da motivação, da iniciativa individualizada acabam por produzir sujeitos “[...] depressivos e fracassados.” (HAN, 2017, p. 25). Positividade que pode ser sintetizada, por exemplo, na maximização do tempo do indivíduo. Não mais da máquina ou das engrenagens, mas do próprio indivíduo, que deve estar sempre disposto a ser útil, produtivo e afirmativo. Tempo como forma de controle do desempenho do indivíduo sobre o próprio indivíduo. É o que vemos, por exemplo, no roteiro de **Tic-Tac**, escrito por **Duna e Matrix**:

*\*Aparece um despertador (tic-tac), e então uma menina abrindo os olhos. Em seguida, aparece os pés da garota e ela levantando da cama. Toma o seu café da manhã, escova os dentes e sai.\**

*\*Enquanto a garota caminha para escola, ela olha para seu relógio de pulso (tic-tac), ela aperta o passo.\**

*\*Já na sala de aula, a menina está fazendo uma atividade e quando confere o horário (tic-tac), fica um pouco tensa, e começa a manipular sua caneta com um ar de ansiedade (tum-tum). O sinal toca e a garota sai da sala com desconforto.\**

*\*A menina está em uma sala de artes e pinta um quadro, e depois de uma pincelada fora do contorno, ela suspira (tum-tum). Novamente olha no relógio (tic-tac).\**

*\*Está de noite e a garota está lendo um livro. Ela decide então ir dormir, mas não consegue. Olha várias vezes no relógio (tic-tac) e o tempo parece não passar.\**

*\*Mais uma vez, a menina acorda, e ela está com olheiras e aparenta estar cansada. Ela olha para o despertador (tic-tac) e estala os dedos (som do estalar dos dedos).\**

*\*A garota aparece em sua sala de aula novamente, mas desta vez fazendo uma prova (tum-tum). A câmera foca na perna dela que está tremendo levemente. Foca no relógio (tic-tac), e volta em sua perna, que começa a tremer mais forte.\**

*\*Em seu quarto, a garota olha para seu calendário, e vê que no dia seguinte terá uma apresentação de trabalho (tum-tum). Ela olha para seu despertador (tic-tac), deita na cama, e novamente tem insônia, entretanto bem mais forte.*

*\*A menina acorda muito cansada, mas com falta de ar (tum-tum). Olha para o despertador (tic-tac) e cai uma gota de suor de sua testa.\**

*\*A garota vai para a escola. Apresenta o seu trabalho e ela sua muito com falta de ar (tum-tum). Corre para ela correndo para o banheiro e ela chorando lá (tum-tum)(tic-tac).*

O que é constante no roteiro é a presença do tic-tac, do relógio que insistentemente lembra que a personagem está atrasada, que não desempenha satisfatoriamente nos diversos lugares em que se encontra, escola, casa, rua. A menina está cansada, mas a força do tic-tac parece ressoar mais forte cada vez que ela se dá conta de que não está sendo produtiva. O som do coração parece se confundir com o som do relógio. Diante de tantos barulhos que marcam o tempo de sua vida, ela silencia. Não consegue manifestar em palavras o que seu corpo e sua mente sentem. Ela sua e sente falta de ar. Chora. Corre. Do tempo ou para ganhar tempo?

Os exemplos dos roteiros até aqui trazidos procuraram demonstrar o quanto uma atitude de atenção para consigo mesmo exige, em primeiro lugar, a possibilidade de que entendamos as formas como somos subjetivados. E, além disso, o quanto os/as alunos/as, que construíram comigo as oficinas filosóficas, culminando na escrita e produção dos curtas metragens, manifestaram estar dispostos a esse exercício. No entanto, parece-me fundamental também perguntar: como esse trabalho impactou os/as alunos/as na busca de participarem ativamente do exercício da atenção para consigo? Ou, talvez, como esses olhares impactaram como práticas para o exercício do cuidado de si?

#### 4.1.3 Caminhar como olhar e escuta de si mesmo e do outro

Nesta dimensão, retomo a Filosofia com crianças e o cinema na escola como possibilidades de exercitarmos o parar, a atenção, o foco, o olhar e o escutar no caminho do cuidado de si. Deixarei para a segunda parte desta terceira dimensão a análise dos curtas metragens produzidos pelos/as alunos/as. Iniciarei por uma atividade em que percebi todos esses aspectos contemplados.

Refiro-me à atividade em que assistimos e problematizamos o curta metragem *Caminhando com Tim Tim*<sup>30</sup> (2014), dirigido por Genifer Gerhardt, mãe do pequeno Valentim, personagem principal, e filmado e editado por Tiago Expinho, pai do menino. No trajeto da casa de Tim Tim até a casa da vó, acompanhado pela mãe e no espaço de apenas duas quadras da cidade de Porto Alegre, o curta traz os encontros e trocas do menino com 4 amigos estabelecidos desde as primeiras vezes em que ele vivencia esse caminho. Encontros com Seu João, morador de rua e flanelinha da região. Depois com Jorge, guardador de carros. No caminho ainda, o terceiro encontro com o homem do mercadinho e seu gato. Por último, os três senhores (as vezes dois, as vezes quatro) do almoxarifado do hospital.

Incluo duas imagens do filme, uma em que Tim Tim está com sua mãe – Figura 35 – , e outra em que está prestes a encontrar Jorge – Figura 36. Trago também um poema de Mara Pereira sobre o filme para dialogar com as imagens e as escritas dos/as alunos/as:

Figura 35 - Cena 1 - Caminhando com Tim Tim



Fonte: Caminhando (2023)

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 6 jan. 2023.

Figura 36 - Cena 2 - Caminhando com Tim Tim



Fonte: Caminhando (2023)

“CAMINHANDO COM TIM TIM”

Mara Pereira (2017)

“O chegar não é mais valioso que a andança.”

Genifer Gerhardt

Caminhar com Tim Tim desvela camadas invisíveis de cidades.

Cidades comuns a nós,

cidades de cada um,

cidades inventadas.

O deixar-se levar pelo “tempo para a novidade” de Tim Tim,  
seguir-lo sem pressa, pode não como utopia, mas já sendo, ser o  
acontecer de uma educação menor.

Uma educação que não olhe para baixo,  
mas de baixo.

Que respire a poesia e a revolução silenciosa de infinitos  
encontros:

tão preciosos e necessários.

E que seja um querer sincero de “chegar perto para ver” as grandes  
coisinhas miúdas,

sejam elas pessoas-crianças,

pessoas-adultos,

nos cantos,

pedrinhas, poças d’água de chuva, delicadezas.

O gesto-fala de Tim Tim,

o gesto-fala da mãe

caminham de mãos dadas com o gesto-fala político de uma  
educação-proximidade,

educação-desejante,

educação-poesia,

educação-miúda,

educação-criança.

Grande.

A atividade que realizamos com o filme foi uma das experiências mais construtivas das oficinas filosóficas. Propus ao grupo que assistissem ao filme de curta duração (4min.30s) cinco

vezes. E a cada vez que assistissem, registrassem de forma escrita percepções que foram surgindo. Pedi que percebessem detalhes que somente são vistos a medida em que prestamos atenção em coisas que não conseguimos captar no primeiro olhar. Os/As alunos/as estranharam a atividade num primeiro momento, pois em tempos de hipervelocidade tem sido cada vez mais raro nos propormos a experiência de olhar várias vezes para algo, sobretudo com atenção.

Percebi que alguns/mas deles/as aceleraram o vídeo a partir do segundo olhar, prática muito comum no contexto midiático atual, sobretudo quando nos deparamos com mensagens muito longas. Por si só, a experiência como professor de poder observar esses alunos/as fazerem isso foi significativo para minha escrita, pois procurei comparar essa atitude de alguns/mas com a escrita desses/as mesmos/as alunos/as e de outros/as que não aceleraram. Interessante notar que a maioria que fez isso não deixou de registrar questões muito pertinentes sobre o que perceberam no vídeo. No entanto, ao comparar com outros/as alunos/as que assistiram ao vídeo na velocidade do próprio filme, ficou nítido que detalhes mais específicos foram surgindo sobre o que perceberam. Minha intenção com isso não é expor as escritas que foram mais profundas ou mais superficiais, mas perceber que o olhar, a partir da atenção que damos a ele, pode trazer experiências mais transformadoras sobre si mesmo.

No caso de *Caminhando com Tim Tim* (2014), a narração feita pela mãe é tão importante quanto a imagem que vemos, quase sempre focada de baixo para cima. Nesse sentido, o escutar, tanto quanto o olhar, é transformador. Por que não dizer que, nesse filme, é fundamental olhar através também do escutar? Como perceber as sutilezas da mãe, ao falar de seu filho e das experiências que ele constrói, se aceleramos o vídeo? Pereira (2017), em seu poema, por exemplo, fala de uma educação que não olhe para baixo, mas de baixo. Uma educação que parta da experiência da criança, no caso de Tim Tim, não para a criança. Penso ser importante aqui lembrar das problematizações que trouxe sobre diferenças entre fazer uma Filosofia para crianças e uma filosofia com crianças. A narração construída pela mãe no filme parte da experiência do filho, de suas vivências, dos 4 encontros “[...] estabelecidos por ele desde o início.” (GERHARDT, 2014, s.p.). Não é uma experiência pronta, em que Tim Tim apenas repete o que lhe é apresentado. É uma experiência a se fazer. Em que precisamos do “tempo para a novidade”, como escreve Pereira (2017); por isso, experiência transformadora.

A partir disso, elejo aqui algumas escritas dos/as alunos/as. Opto, nessa atividade, por primeiro colocar algumas dessas escritas, para depois tecer alguns comentários. Por isso, agruparei as escritas com 4 ou 5 alunos/as de cada vez, escolhendo de cada um/a as escritas com as quais pretendo entrar em conversação a seguir. Também grifarei algumas regularidades que considere importantes. Não separarei as escritas pelas regularidades, preferindo manter as

escritas de cada participante das oficinas por inteiro, dentro da seleção que fiz de cada participante. Penso que isso ajuda a compreender melhor como as escritas de cada um/a foram se transformando. Lembro que eles assistiram 5 vezes ao filme. De cada aluno/a, escolherei a escrita de uma ou mais vezes. Manterei as escritas da mesma forma que foram expressas na atividade.

#### Quadro 2 - Caminhando com Tim Tim

|   |
|---|
| <p><b>Dr. Fantástico</b></p> <p>1ª vez: A coisa mais marcante para mim foi que <b>a mãe dá liberdade ao filho para ele falar com estranhos e para andar sozinho</b>, com ajuda da mãe apenas para atravessar a rua.</p> <p>2ª vez: Tim Tim se sente confortável com as pessoas que <b>ele está acostumado</b> a ver na rua, até mesmo parando para espera-los.</p>  |
| <p><b>Highlander</b></p> <p>2ª vez:</p> <p>Na frente de onde fica o seu João tem uma planta com flores vermelhas<br/>Seu Jorge elogiou as sandálias do menininho<br/><b>A câmera não foca na cabeça dos adultos</b> (só apareceu a do dono do gato)</p> <p>4ª vez:</p> <p><b>O menininho fica olhando</b> pro chão pra ver onde pisa<br/>Parece que o seu Jorge tem um cartaz<br/><b>O menininho fica olhando</b> quando do lado dele passa dois homens carregando uma escada</p>   |
| <p><b>Titanic</b></p> <p>1ª vez: Vendo pela primeira vez o curta eu percebi que, <b>todos os encontros</b> que a criança teve foram com homens, que aparentavam ser bem humildes. Outra coisa que reparei é que <b>nenhuma das pessoas teve o rosto revelado, só o Tim Tim.</b></p> <p>2ª vez: Percebi que <b>a mãe tem bastante liberdade para poder deixar seu filho andando com liberdade, mas sempre de olho nele.</b></p> <p>5ª vez: Gostei muito do fato da mãe estimular Tim Tim a ser educado com todos e ter <b>uma certa independência desde pequeno.</b></p> |
| <p><b>Gremlins</b></p> <p>5ª vez: Percebi <b>a inocência dele quando anda pela rua</b>, já que ele é uma criança</p>  |

Fonte: elaborado pelo autor

Neste primeiro grupo de escritas, o que gostaria de marcar é o quanto, para os/as alunos/as, a liberdade que a mãe dá a Tim Tim de caminhar, de escolher seus encontros, de viver e fazer sua própria cidade, como nos traz Pereira (2017), ficou saliente nas manifestações. Apesar de aparecer o verbo “dá”, que parece indicar que a mãe controla essa liberdade que Tim Tim tem, esse controle parece muito mais ligado à pouca idade do menino, do que a uma definição da liberdade que o menino deve exercer. Há um cuidado da mãe, que se coloca quase sempre ao lado do filho, algumas vezes atrás, permitindo que a criança experimente o seu próprio andar. A mãe parece exercer o papel de mestre no sentido dos estudos de Foucault (2010a) a partir dos antigos filósofos. Ela não ensina para, então, Tim Tim aprender. Não há o ensino para um saber, mas o convite para a atenção, para o cuidado, a provocação no caminho de uma prática de si mesmo, atravessado por múltiplos saberes em exercício.

Como salientam Masschelein e Simons (2014, p. 48), “[...] estar atento, prestar atenção significa não estar preso a uma intenção, um projeto, uma perspectiva, uma visão ou uma imagem [...]”. Há uma ausência de intenção, pois ter atenção necessita da espera, da pausa, do silêncio, que apenas o próprio experimentar pode tocar. Por isso também ausência de destino, de chegada, de ponto final como objetivo. O caminhar é o experimentar. Segundo os autores, “[...] caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente [...]”. (Ibid., p. 43). Caminhar é vivenciar a lentidão da transformação.

Por isso, no curta, o foco está sempre no olhar de Tim Tim, que vive seus encontros e a partir deles estabelece seu caminhar, as vezes mais lento, as vezes mais veloz, as vezes parando. Lembrar que “[...] ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode filosofar por outro.” (KOHAN, 2005, p. 108). Além disso, que exercer a liberdade, como é salientado pelos/as alunos/as a partir das vivências de Tim Tim, é um ato ético de construção de uma estética da existência para si que precisa ser feito durante toda nossa existência. E que começa na infância. Ser ético, nessa concepção, não é senão a própria possibilidade da prática da liberdade, segundo Foucault (2010c). Sempre um exercício.

Prática que Tim Tim realiza com o próprio olhar, como salienta **Highlander**. Olhando, experencia do seu jeito as pedrinhas, a poça d’água, o gato, os encontros. Dá seu próprio ritmo, escuta com atenção os encontros que vivencia. Encontra tempo para cada experiência que o caminho lhe possibilita. Em cada encontro, Tim Tim se concentra no que vive presentemente, não dividindo com outros encontros ou tarefas. Vive cada passo do caminho e assim vai se constituindo. Talvez por isso a opção do pai em gravar de baixo para cima, permitindo que o

rosto do menino seja o único a entrar em foco, como lembram **Highlander** e **Titanic**. De novo, uma educação que não olhe para baixo, mas de baixo, como nos traz a poetisa.

Por isso, novamente, a importância do gesto da mãe, que acompanha o filho, o guia, de certa forma, mas não define o que Tim Tim olhará, encontrará, se permitirá durante o caminho. O gesto-fala da mãe, como chamou Pereira (2017), encontra o gesto-fala do menino, e que de mãos dadas vivenciam um gesto-fala político. Acrescentaria ao gesto encontro a que a poetisa se refere, um gesto-fala ético e estético. Problematizo isso, pois percebo, na relação que se constrói entre mãe e filho, ao mesmo tempo uma transformação ética e estética, na medida em que tanto Tim Tim, quanto sua mãe se transformam, são tocados por essa experiência, quanto uma transformação política, como a autora escreve, na medida em que os gestos-fala de cada um também são direcionados aos outros como cuidado.

Entendo também aí a importância de perguntarmos sobre quais imagens estamos compartilhando na escola, quais audiovisuais estamos experienciando, para além das imagens já cansadas da indústria do consumo e da superexposição, para que haja alguma possibilidade de transformação de si mesmo. É preciso diferenciar, por exemplo, o cinema na escola como entretenimento, como distração, como preenchimento de espaços da aula, o que ocorre com certa frequência, da arte potencialmente transformadora que o cinema pode se tornar quando problematizado na escola como gesto-fala ético, estético e político. É a esse segundo sentido que as oficinas filosóficas que vivenciamos procuraram se dedicar.

Observemos as escritas de um segundo grupo – Quadro 3.

### Quadro 3 - Caminhando com Tim Tim 2

#### **Forrest Gump**

1ª vez:

Olhando pela primeira vez o que mais me marcou foi como o **Tim Tim presta atenções para as pequenas coisas e as pessoas do dia a dia.**

2ª vez:

**Tudo vira uma brincadeira**, o que podia ser só uma caminhada, Tim Tim fez amigos e todos os dias **nota as mudanças na vida das pessoas que acabam afetando ele também.**

3ª vez:

**Tim Tim criou uma rotina que alegra a vida dos que encontra e faz essas pessoas se sentirem importantes**, por exemplo o morador de rua que não tem muito, mas o Tim Tim não liga para isso e gosta dele.

4ª vez:

**Tim Tim nota quando tem alguma diferença e a mudança** na cidade e na vida. Essas pessoas fazem parte do cotidiano e da rotina e **quando não estão ele fica triste porque são importantes para ele.**

5ª vez:

**Tim Tim aproveita a vida e as coisas e as pessoas simples em um dia comum**, ela brinca com as pedras e com água da rua. **Aproveitando a vida e aprendendo a ser feliz de um jeito simples.**

### **Rocky**

1ª vez: Quando vi pela primeira vez, notei que **era tudo filmado na altura de Tim Tim, mostrando sua visão de tudo.**

2ª vez: Percebi que o menino **sempre repara em pequenas coisas** e para para analisar, como pedras no chão. Ele também é bem livre e **sempre aguarda as pessoas com quem fala no caminho.**

5ª vez: Achei legal como **a mãe respeita a curiosidade dele e deixa ele descobrir as coisas.**

### **Casablanca**

3ª vez: Percebi que a mulher fala “Os 4 encontros, estabelecido por ele” ou seja, **o menino encontrou/fez suas próprias amizades e sempre procura “alimentar”, melhorar elas conversando sempre com elas.**

4ª vez: Na parte que aparece o Jorge, o garoto sempre mostra suas sandálias para ele, porque ele sempre elogia, ou seja, **o menino sabe que vai ganhar um elogio e sabe que Jorge gosta que ele mostre suas sandálias, então ele sempre faz isso.**

### **Coringa**

1ª vez:

A primeira coisa que eu percebi foi **a inocência da criança** andando pelas ruas. E também, com esse jeito “ingenuo”, **ele tem um caminho diferente do de sua mãe** ao ir para a casa da vovó.

Em meio dessa caminhada, **ele cumprimenta um morador de rua, de forma humilde** e fofa, retratando mais sobre a mente inocente das crianças.

O vídeo acaba com ele acenando para a câmera; portanto, até agora percebo **a bondade da criança**, acenando, cumprimentando, sendo gentil; e mesmo sem a mãe estar “colada” nele, **a fim de cuidar, ele tem uma forma civilizada de andar pelas ruas.**

2ª vez: Percebo a tamanha liberdade que a criança tem ao andar, sem a mãe precisar ficar do lado toda hora, como se estivesse preso em uma coleira. É muito pelo contrário, a **criança se sente livre, feliz**; e mesmo assim, a mãe tem total controle sobre Tim Tim.

3ª vez: **O jeito diferente de Valentim enxergar as coisas**, como a mãe citou; para Tim Tim chegar a casa da vovó, ele tem que passar pelas pedrinhas, pular nas poças d'águas. Além de que, consigo perceber **a relação amorosa de Valentim e sua mãe, pois o conhecimento que a criança vai construindo nos primeiros anos de vida, proporcionam a base de vida da pessoa.**

4ª vez: Pela primeira vez que assisti, estava sem fone em sala de aula porque estou sem celular, mas **agora, escutando o som do vídeo, achei interessante a frase da mãe no final: o chegar não é mais valioso que a andância.**” Por mais que Valentim tenha que chegar à casa de sua avó, **jamais deixa de fazer sua rotina de cumprimentar, acenar e agir com carinho.**

5ª vez: **Consigno perceber o exemplo que Valentim dá aos demais humanos; elogiar todo mundo, agir carinhosamente, sem dar importância para o tipo de pessoa, tanto faz se é morador de rua, se é os senhores do hospital ou o dono do mercadinho.** E além disso, noto que a mãe de Tim Tim também consegue reconhecer isso nele.

Fonte: elaborado pelo autor

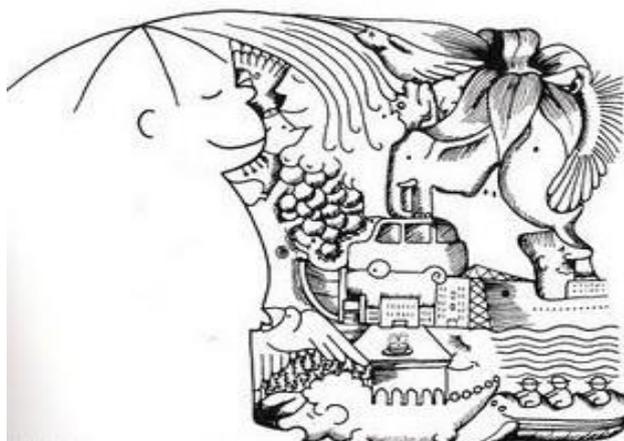
No segundo grupo de escritas, podemos perceber que algumas questões salientadas no primeiro grupo retornam. **Forrest Gump** coloca o quanto Tim Tim presta atenção às pequenas coisas. **Rocky** lembra que o curta foi filmado mostrando da altura do menino, reforçando seu modo de enxergar o mundo. **Coringa** também faz menção à inocência da criança. **Casablanca** retoma a importância do caminho que Tim Tim escolhe e o respeito da mãe por essa escolha. No entanto, na relação com todos esses elementos já mencionados anteriormente, há, para mim, um elemento muito forte na escrita desse segundo grupo de escrita de alunos/as que não havia aparecido com tanta nitidez no primeiro grupo. Esse elemento tem relação com a amorosidade dos gestos do menino, tanto na sua própria experiência, quanto na relação com a mãe, com os quatro encontros e com todas as pequenas/grandes coisas que vai vivenciando.

Como gesto-fala da criança, esse grupo de alunos/as manifestou o quanto Tim Tim está alegre, feliz, curioso. E o quanto isso constrói uma amorosidade consigo mesmo, mas também com os outros, que se aproximam do menino, mas, ao mesmo tempo, respeitam seu espaço e tempo. **Forrest Gump**, por exemplo, escreve que, ao construir sua rotina, a criança acaba não apenas afetando a si mesmo, mas também aos outros. Além disso, que ao aproveitar o dia, as

vivências são feitas de maneira simples. **Casablanca** coloca o quanto Tim Tim alimenta essa convivência, conversando com quem encontra. Gesto-fala de alguém que estabelece sua forma de conversar, de escutar, de prestar atenção, de olhar mais uma vez. **Coringa** salienta o quanto o menino não deixa de cumprimentar, agir com carinho. Acenos de amorosidade que o aluno também percebe na relação com a mãe.

**Coringa** também manifesta que Valentim parece construir seu jeito de enxergar as coisas e que a mãe manifesta isso na narração. Esse jeito é marcado pela diferença, por um *contraespaço*, no sentido de Foucault (2013). Isso significa que o menino se desloca para um outro olhar, em que se desvia de olhar igualmente como os outros, em que valoriza a diferença de seu olhar. No entanto, isso não impede Tim Tim de valorizar o olhar dos outros, de ser afetado por esses outros olhares, de ser tocado por eles. Tim Tim se permite viver uma multiplicidade de olhares em que não há uma verdade a ser encontrada, apreendida, mas o gesto-fala de criar e recriar, inventar a si mesmo. Como nos traz Nietzsche (2012), a possibilidade de sermos poeta-autores de nossas próprias vidas é o que nos move. Como nos traz Tonucci (1997) em uma obra que reproduzo novamente, o limite de nossa pele, da experiência de ser tocado em nossa pele, não pode ser universalizado, como se a experiência pudesse ser totalizada.

Figura 37 - A pele: entre eu e o mundo



Fonte: Tonucci (1997, p. 34)

Interessante lembrar, a partir da obra de Tonucci (1997) e das problematizações que venho desenvolvendo sobre a escrita dos/as alunos/as, que o foco da Filosofia com crianças, tal como é pensada nesta pesquisa, não seria a explicação para dar conta do mundo, mas explorar as possibilidades que se abrem quando olhamos com cuidado para nós mesmos e para o mundo.

O limite, o horizonte de uma pele, de um olhar, como o de Tim Tim, não é construído e terminado pela chegada, como a mãe do menino narra no final do filme, mas pela própria andança, como nos lembra também **Coringa** na sua escrita. Mais uma vez o caminhar em que nos colocamos na disposição de andarilhos e viajantes. Caminhar no sentido de “[...] exposição, um estar fora da posição.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43).

O mesmo aluno traz duas reflexões que considero muito importantes e que demonstram, mais uma vez, o quanto o gesto-fala de amorosidade da criança reverbera nas relações consigo mesmo e com os outros. Primeiro, **Coringa** salienta que a forma como Tim Tim age deveria servir de exemplo para os outros humanos. Não porque devemos repetir como ele faz, mas porque ele age carinhosamente com todos, independentemente de ser o morador de rua, os senhores do hospital ou o dono do mercadinho. Um gesto-fala político para Pereira (2017), pois leva a uma educação-proximidade. Segundo, porque “[...] *a fim de cuidar, ele tem uma forma civilizada de andar pelas ruas.*” Note-se que, para o aluno Tim Tim, tem uma escolha de olhar e de agir. Sua atitude não é mera repetição de alguém que aprendeu a ser civilizado, mas um olhar de quem se sente bem, alegre, feliz, na sua escolha. E que, como nos lembra **Forrest Gump**, também se sente triste quando os encontros não acontecem. Estão aí alguns gestos-fala de amorosidade do menino.

*“[...] a fim de cuidar, ele tem uma forma civilizada de andar pelas ruas.”*

**Coringa**

Passemos às escritas do terceiro grupo – Quadro 4.

Quadro 4 - Caminhando com Tim Tim 3

#### **Scarface**

2ª vez: me chamou atenção de como **ele olha para todos os lados e está sempre atento a tudo que acontece a seu redor.**

3ª vez: me chamou atenção de como **ele se distrai do seu caminho, para para olhar pedras, gato e até pessoas.**

4ª vez: me chamou atenção que a **imagem é focada na criança** e não aparece mais nada a sua volta, o chão e o cenário e uma vez ou duas aparece o rosto de outras pessoas.

#### **Metrópolis**

1ª vez: Tim Tim é um menino que **interage com todos**, gosta de sair de casa para visitar sua avó. Ele **gosta de conhecer e “conversar”** com as pessoas que conhece.

3ª vez: Me chamou bastante atenção que ele já se encontra com essas pessoas aparentemente a bastante tempo pois **já conhece o percurso pelo visto.**

4ª vez: Tim Tim é um menino que **socializa facilmente com as pessoas e é muito atencioso com todos.**

#### **Amadeus**

2ª vez: que ele é **bem independente** de certa forma é curioso

3ª vez: que **as pessoas estão sempre interagindo com ele**

4ª vez: parece que as pessoas **já conhecem ele** e que **ele já está habituado com esse caminho**

#### **Fargo**

1ª vez: O vídeo **foca bastante no Tim Tim e nas interações** que ele tem com o mundo ao redor dele

2ª vez: **O ângulo da câmera sempre gravando de baixo pra cima** como se estivesse apoiada no chão

#### **Matrix**

1ª vez: **Foquei mais no menino, no jeito que ele caminhava, na mãe dele e na música de fundo.**

2ª vez: **Foquei em como a mãe do menino sempre chama as pessoas com quem Tim Tim encontra pelo caminho de “amigo”.**

3ª vez: **Foquei em como a mãe de Tim Tim vê o caminho até a casa da avó de uma forma superficial, enquanto o menino enxerga cada detalhe, e dá valor a cada encontro.** Também reparei que **a mãe dele respeita cada parada** que ele quiser fazer, **sem apressá-lo e esperando até ele querer voltar a caminhar.**

4ª vez: **Prestei mais atenção nas pessoas** que Tim Tim encontra no caminho, e na aparência delas. Também reparei em como todas as pessoas são muito educadas e gostam do encontro com o menino.

5ª vez: **Prestei atenção na casa do menino,** e como ele parece feliz ao sair, e caminhar. **Também reparei que ele espera pelos encontros,** e por mais que a pessoa demore um pouco para reparar que Tim Tim está ali, ele espera.

Fonte: elaborado pelo autor

O que mais percebo na escrita do terceiro grupo, além de alguns pontos já ressaltados nos outros dois grupos, como a independência do menino em relação à mãe e o quanto Tim Tim gosta de conhecer novas coisas, é a valorização da interação e do percurso. Pode-se perceber

isso tanto na escrita de cada aluno/a, em que essa palavras as vezes se repetem, quanto na comparação entre as escritas deles/as. De certa forma, o percurso pode ser entendido não apenas como um espaço geográfico, percorrido durante um determinado tempo, mas também a escolha dos encontros, as pausas para dar foco nos encontros, as “conversas”, como expressa **Metrópolis**, que o menino realiza. Penso isso também pelo que **Scarface** coloca, de que ele se distrai do seu caminho. Essa distração não se refere à distração da sociedade hiperconectada, em que o olhar se dilui em muitas direções sem se concentrar em nada. Ele se distrai pelo que lhe atrai, pelo que o toca, pelo que lhe permite caminhar tortamente, sem a preocupação de chegar ao destino pela linha mais direta e rápida. Tim Tim não está preocupado com um roteiro pré-determinado, apesar de certamente ficar feliz em chegar à casa da avó.

Por isso também a importância da interação que os encontros possibilitam. **Metrópolis** reforça o quanto Tim Tim socializa com as pessoas, o quanto é atencioso com elas. **Matrix** salienta que o menino enxerga cada detalhe e como valoriza cada encontro. **Amadeus** traz a

*“Tim Tim é um menino que socializa facilmente com as pessoas e é muito atencioso com todos.”*

**Metrópolis**

percepção de que ele parece estar habituado às pessoas e ao caminho. A interação que os alunos/as levantam lembra o “[...] querer sincero de “chegar perto para ver” as grandes coisinhas miúdas [...]” de que falava Pereira (2017). Lembra que encontros como os realizados por Tim Tim não são da ordem do

planejado, previsto, medido, como provocam Venturini e Schuler (2020). São encontros com pessoas, com coisas, com imagens, com sons, com texturas que tocam o menino e, por isso, o transformam. O habituado não é da ordem da repetição aqui, mas da abertura ao sempre estar atento a si mesmo e ao mundo, a inserção de uma diferença na repetição. Lembra também que a amizade que esses encontros possibilitam possui um espaço não preenchido, ainda por se fazer, no sentido de Marcello (2009). A inter-ação é uma entre-ação, pois não compartilha de uma troca pura e simples, onde cada um dá ao outro algo. Se assim o fosse, não necessitaria de transformação. Tim Tim, assim como quem vive esse encontro, emerge sempre outro a cada encontro, preenchendo um pouco desse espaço ainda por se fazer.

Há ainda pelo menos dois aspectos que gostaria de destacar neste terceiro grupo. Na segunda escrita de **Fargo**, a aluna manifesta um aspecto técnico do filme. Ao escrever sobre a filmagem de baixo para cima, sobre o ângulo da câmera, ela traz um ponto importante do desenvolvimento da pesquisa, em que problematizo a relação entre a Filosofia e o cinema.

Como arte construída por técnicas como enquadramento, montagem, som, luz, também vivenciamos conversações sobre esses aspectos nas oficinas filosóficas. **Fargo** escreve de forma técnica o que outros/as alunos/as manifestaram como gesto de valorização do olhar de baixo, e não para baixo. Vemos aqui um exemplo de como o cinema pode construir através da imagem e de todos os recursos de que dispõe, problematizações tão contundentes quanto outros textos, como apresenta Cabrera (2006). As conversações que desenvolvemos sobre as questões técnicas do cinema também apareceram nos encontros seguintes, quando começamos a produzir os curtas metragens.

A escrita de **Matrix** é o segundo aspecto que gostaria de salientar. Percebo na leitura de toda a sequência das 5 vezes em que a aluna viu o filme, o quanto a expressão que ela usa inicialmente, “foquei”, para depois passar a escrever “prestei atenção”, indicam, em ambos os casos, que ela buscou detalhes que lhe escaparam nas primeiras vezes, e que pouco a pouco foram emergindo na medida em que outros olhares aconteciam. De certa forma, vejo sua escrita como uma junção de muitos elementos que tinham aparecido nas outras escritas, tanto desse grupo, como dos anteriores. E percebo o quanto a aluna se envolveu com a atividade proposta. Como comentei no início da escrita sobre esse encontro, **Matrix** foi uma das alunas que não acelerou o vídeo, vivenciando a experiência de se dar tempo para olhar e ruminar sobre o filme. Mais um aspecto importante para a construção de uma relação possível entre o filosofar e o cinema em uma educação filosófica.

Vejamos as escritas do quarto grupo – Quadro 5.

#### Quadro 5 - Caminhando com Tim Tim 4

##### Seven

1ª vez: Achei o filme interessante, pois **nos olhos de uma criança, a simples caminhada de 2 quadras pode ser uma aventura**, com coisas desconhecidas e diversos encontros diários com seus amigos.

2ª vez: É incrível ver como Valentim, mesmo sendo muito jovem, já sabe respeitar os outros. **O ato de não falar alto ao passar pelo Seu João, morador de rua e flanelinha, é bem maduro de sua parte.**

4ª vez: **A narração da mãe de Valentim no fundo também é algo para se levar em conta. A forma em que descreve as coisas que seu filho faz são maravilhosas, pois mostra como um adulto também pode ver pelos olhos de criança outra vez.**

5ª vez: Como disse a mãe de Valentim, “”Ai, que água suja!” dizem uns. É água da chuva, meu caro. [...]”. **Vejo que, diferente de muitas pessoas, Tim Tim ainda vê todos os**

cidadãos como iguais, esses sendo pobres, ricos, flanelinhas, trabalhadores do almoxarifado... **Tim Tim dá valor a eles, e a inocência de uma criança é tão linda que pode compensar a maldade presente na sociedade.**

### **O Mágico de Oz**

1ª vez: Me marcou que Tim Tim, **tem um caminho diferente** em relação ao caminho da mãe dele, até a casa da vovó. O garoto **passa pelos lugares observando por volta**, mexendo nas coisas, além de dar oi para 4 pessoas durante o percurso.

### **Roma**

2ª vez:

Tim Tim vai para casa da vó

2 quadras calçada ferragem mercadinho e chegou

Ele anda de mão dada com a mãe dele

Os encontros são Seu João, Jorge, O homem do mercadinho, e as pessoas do hospital.

**Quando Seu João esta dormindo Tim Tim passa quietinho**

### **Duna**

1ª vez: o que mais me marcou, foi a forma que o curta mostra somente as pernas dos adultos, como se fosse **a visão dos pequenos**, e como o Tim segue o mesmo caminho toda vez, **falando com as mesmas pessoas.**

2ª vez: na segunda vez o que me marcou, foi como ele dá importância pra coisas mínimas, como as pedrinhas no chão, o elogio a sandália, ou em **fazer silêncio quando seu João está dormindo.** Sente falta quando alguma de suas visitas diárias não está.

3ª vez: na terceira vez o que me marcou, foi **a diferença nas percepções.** Enquanto **a mãe de Valentim vê de uma forma, o pequeno vê de outra.** Outra coisa que percebi, foi que **a filmagem fica muito na visão dele, pra onde ele está olhando:** o chão, as pedrinhas, as visitas, o gato.

4ª vez: na quarta vez o que me marcou foram **as palavras usadas**, normalmente **palavras chave** sobre o que Tim Tim viu ou fez. Pisa, pisa, pisoteia, poça d'água, encontros, abanar, visitas...

5ª vez: na quinta e última vez que vi, o que me marcou é **ver a forma que o Tim tem de ver tudo, presta atenção em tudo**, e sempre segue o mesmo caminho. **A forma que o curta foi escrito também ajuda muito a compreender o menino.**

#### **Cidadão Kane**

4ª vez: **Também é visível a inocência da criança** andando pelas ruas, não parece preocupado, como se não tivesse medo de alguém fazer algo com ele e a sua mãe.

Fonte: elaborado pelo autor

O olhar, um dos focos mais importantes da minha pesquisa, está muito presente na escrita desse grupo de alunos/as. Seja pela referência aos olhos, seja pela ação de ver, de olhar, assim como nas expressões “visível”, “observando”, “forma de ver”, “prestar atenção”, pode-se perceber escritas que concentram na questão do olhar de Tim Tim, no olhar da mãe e das pessoas com quem se encontra. Olhares, formas de ver que se diferenciam e que são valorizadas na construção do curta, segundo os/as alunos/as.

Um dos aspectos importantes aí é a diferenciação entre o *ver* e o *olhar*. As escritas do grupo salientam tanto o sentido físico do ver, do ser capaz de direcionar os olhos para enxergar algo, quanto o olhar mais complexo que tenho defendido nesta pesquisa. Como já havia problematizado a partir de Tiburi (2004), por exemplo, visualizar algo, no sentido de ver, não exige a reflexão e atenção do olhar que é necessária quando buscamos o cuidado de si estudado por Foucault (2010a) a partir da filosofia antiga e que podemos tomar para entender e conviver no nosso presente. Para Tiburi (2004), ver é mais reto, mais imediato, olhar um caminho sinuoso, mais mediado. Podemos observar que quando **Seven** coloca “[...] vejo que, diferente de muitas pessoas, Tim Tim ainda vê todos [...]”, tanto no ver do próprio aluno, quanto no ver de Tim Tim, a ação de ambos está mais próxima do olhar que a filósofa refere. A percepção do aluno é um prestar atenção sinuoso aos gestos do menino, assim como a percepção da criança é um prestar atenção, um olhar mediado em relação às pessoas e as coisas com quem se encontra.

O ver/olhar de que fala **Seven** exige uma lentidão que a rapidez e a imediatez da *stultitia* contemporânea tem dificuldade de exercitar. Talvez por isso tenha chamado a atenção tão fortemente a esse grupo de alunos/as a forma como Tim Tim vê/olha. Percebo isso, por exemplo, na escrita do mesmo aluno, quando manifesta o jeito que a mãe descreve as coisas maravilhosas que seu filho faz, escrevendo logo a seguir que isso “[...] mostra como um adulto também pode ver pelos olhos de criança outra vez.” **Duna** salienta também questões nesse

sentido ao falar da visão dos pequenos, valorizada pelo fato da filmagem focar na visão que Tim Tim tem do mundo, de baixo e não para baixo, lembrando mais uma vez do poema de Pereira (2017).

A questão que se coloca aqui, na relação com a pesquisa que desenvolvo, é a importância de não entendermos a infância, no filme expressa em Tim Tim, apenas como um tempo cronológico, que se inicia e termina. Mas nos perguntarmos o comum entre a filosofia, o cinema, a infância e a escola: os começos e o caminhar. A infância do pensamento pode ser experienciada em qualquer tempo de nossa vida. Da mesma forma, a proposta de filosofia com crianças que defendo, não se refere a um tempo específico da infância ou da adolescência, mas a um modo de

*“[...] vejo que, diferente de muitas pessoas, Tim Tim ainda vê todos [...]”*  
*“[...] mostra como um adulto também pode ver pelos olhos de criança outra vez.”*

**Seven**

exercitar a si mesmo na constituição da própria subjetividade. Esse é um aspecto que percebo na escrita dos/as alunos/as ao salientarem a atenção do olhar que Tim Tim exercita e que encanta a todos/as que com ele convivem.

Há nas ações de Tim Tim, assim como na maneira amorosa como a mãe e os que com ele se encontram agem, uma conversão do olhar, um foco, uma atenção para o cuidado, para uma prática de si mesmo e na relação com os outros, no sentido dos estudos foucaultianos. Nas escritas dos/as alunos/as, o observar tudo que está em volta do menino, provoca-nos a perceber que ele não olha para o mundo como coisa fútil e irrelevante. Os pequenos gestos-fala da criança mostram um estar atento, desperto em relação ao mundo, no sentido de Masschelein (2008). E o quanto essa ação também provoca, reverbera em quem convive com ele. De certa forma, Tim Tim consegue tornar visível o que muitas vezes nos parece invisível, pelo fato de nos acostumarmos com o que vemos. Para Pereira (2017), o menino torna possível uma educação-desejante, em que seu gesto-fala encontra o gesto-fala da mãe, assim como gestos-fala dos que encontra, construindo gestos-fala políticos.

Talvez por isso também tenha sido referido por esse grupo de alunos/as o quanto os gestos-fala de Tim Tim de silenciar e escutar são fortes no curta metragem. **Duna**, por exemplo, manifesta que o menino segue sempre o caminho “[...] falando com as mesmas pessoas.” Também ela, assim como **Roma**, salienta o silêncio dele quando passa por seu João dormindo. Aparecem aí o quanto o menino constrói sua maneira de se expressar, falar, ser compreendido,

assim como sua igualmente importante maneira de escutar, de fazer o outro ser ouvido. O olhar aqui emerge como uma ação que não é puramente física e que não se restringe aos olhos, mas que se abre ao escutar, ao tocar, ao ser afetado. O silêncio de Tim Tim é um gesto-fala de atenção, em que pôr-se a escutar, a não fazer barulho, é tão potencializador quanto o falar, o ver, o ser visto.

O olhar atencioso, que provoca a conversão do olhar para um cuidado de si, não é experienciado apenas através da imagem, de uma atitude de direcionar o olhar para o que pode ser visto, mas também do que pode ser ouvido e silenciado. Foucault (2010a) reforça isso em seus estudos ao afirmar que não é possível que não consigamos ouvir o que se passa ao nosso redor. Talvez seja possível levantarmos a questão de que em tempos de agitação constante e hiper conexão, em que parecemos não quereremos silenciar e ouvir, a atitude de Tim Tim, de dar ouvidos aos outros, de dar olhos aos outros, seja a causa do espanto dos/as alunos/as com o gesto-fala do menino.

No início desta seção, justifiquei iniciar pelo curta *Caminhando com Tim Tim* (2014), por acreditar que as conversações e escritas produzidas pelos/as alunos/as, a partir de nosso trabalho, tinham reunido significativas manifestações sobre as questões propostas nessa dimensão de análise e que muito me ajudam a pensar a potência da filosofia com crianças na escola e o cinema na possibilidade de problematização dos modos de subjetivação no presente. Procurei trazer pelo menos algumas dessas questões. Penso que os trechos trazidos, um pouco de cada aluno/a, contribuí, de alguma forma, para o que Pereira (2017) coloca no final de seu poema - que se possa pensar em uma “[...] educação-criança. Grande.” Essa é a potencialidade da Filosofia com crianças para mim.

#### 4.1.4 Vida florida

Trago o título de um dos curtas metragens produzidos nas oficinas filosóficas como título para continuar a ser pensada a possibilidade do cuidado de si. A escolha não guarda vínculo apenas com o belo e significativo nome escolhido por **Highlander**, aluna que escreveu e produziu o curta. Guarda relações também com todo o contexto em que foi escrito e produzido, o que desenvolvemos nas oficinas e as relações que procurarei estabelecer com o que proponho nesta parte de minha escrita.

Os curtas metragens foram pensados e desenvolvidos considerando o que trabalhamos nos primeiros 6 encontros das oficinas. Nos primeiros encontros, trabalhamos conceitos e perspectivas em relação à sociedade do espetáculo, à sociedade de consumo e à sociedade do

desempenho, bem como as diferenças em relação ao cuidado de si, importante referência de minha pesquisa. Lembro que a escolha por esses aspectos a serem desenvolvidos foi ligada ao plano de trabalho do componente curricular Filosofia no 9º ano do Ensino Fundamental na escola privada em que as oficinas aconteceram. Estes encontros envolveram a fruição de filmes, a leitura de textos, as conversações em sala de aula, a escrita individual e coletiva, entre outras atividades. Na segunda parte desses 6 encontros, relacionamos esses conceitos com o cinema e a imagem na contemporaneidade, discutindo sobre sua importância como arte, assim como aspectos técnicos que envolvem sua produção. Penso que essa abordagem em relação ao cinema, não centrada apenas no ver um filme, tampouco apenas no ler sobre, permite que se busque o que Zordan (2005, p. 4) chama de uma triangulação metodológica que “[...] procura integrar o fazer, o fruir e o conhecer [...]” nas artes.

Nos encontros seguintes, pensamos, problematizamos, exercitamos e produzimos curtas metragens que tinham como foco inicial abordar os conceitos, conversações, produções e reverberações das atividades que tínhamos até ali desenvolvido. Os/As alunos/as se dividiram em grupos de até 3 pessoas livremente, sendo que alguns preferiram trabalhar individualmente ou em dupla. Importante lembrar que dos 24 alunos da turma, 18 entregaram o TCLE e o TALE. Os comentários e imagens que serão por mim utilizados na análise são referentes aos que entregaram as autorizações.

Também pela questão ética, não compartilharei os vídeos na íntegra, pois as autorizações não incluem a imagem dos/as alunos/as, regulamentada atualmente pela nova Lei de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018)<sup>31</sup>, o que inclui os Direitos de Imagem. Opto por não apresentar os vídeos borrando os rostos dos/as alunos/as, bem como o nome da escola, pois isso descaracterizaria muito o que foi pensado e produzido pelos/as autores/as. Refiro-me ao fato de que, na maioria dos curtas metragens, os atores e as atrizes eram os/as próprios/as alunos/as e alguns/mas foram filmados/as dentro da escola. Com isso, algumas cenas seriam quase que integralmente borradas, perdendo-se muito dos aspectos importantes que foram desenvolvidos. A exceção será a íntegra do curta metragem *Vida Florida*, de **Highlander**, que foi produzido como animação.

As oficinas filosóficas resultaram nos seguintes curtas metragens – Quadro 6.

---

<sup>31</sup> A LGPD entrou em vigor em agosto de 2020.

Quadro 6 - Curtas metragens

|   |
|---|
| <i>Tic Tac</i> , de <b>Duna e Matrix</b>  |
| <i>Detention</i> , de <b>Fargo e Amadeus</b>  |
| <i>Jorge e o problema resolvido</i> , de <b>O Mágico de Oz, Casablanca e Metrópolis</b> |
| <i>Cyberbullying</i> , de <b>Forrest Gump</b>   |
| <i>Vida florida</i> , de <b>Highlander</b>  |
| <i>Suspensão</i> , de <b>Roma</b>   |
| <i>O vídeo</i> , de <b>Dr. Fantástico</b>   |
| <i>O reprimido</i> , de <b>Coringa, Seven e Gremlins</b>                                |
| <i>O famoso de cartola</i> , de <b>Cidadão Kane</b>                                     |
| <i>Halloween</i> , de <b>Rocky, Scarface e Titanic</b>                                  |

Fonte: elaborado pelo autor

Abordarei de cada curta metragem pontos que considero importantes ao que propus na terceira dimensão de análise. Não buscarei trabalhar necessariamente com a íntegra dos vídeos. De cada um deles, destacarei os aspectos que mais se vinculam ao problema de pesquisa que propus para esta pesquisa: *Qual a implicação da formação do olhar em práticas de filosofia com crianças nos anos Finais do Ensino Fundamental em se tratando da constituição dos modos de subjetivação?* Nesse sentido, como parte final das oficinas e das análises, buscarei elementos nos filmes produzidos que dialogaram com aspectos trabalhados nas oficinas, tanto no sentido das imagens e do cinema na sua relação com a sociedade do espetáculo, de consumo e de desempenho, quanto na relação com o olhar nas práticas e exercícios que buscam o cuidado de si, não operando com essas questões de forma binária, mas pensando nas diferentes forças que nos atravessam e em nossas possibilidades de resistência. Colocado de outra maneira, busco pensar como a imagem, sobretudo do cinema, tem produzido formas de subjetivação na contemporaneidade, assim como formas outras de se constituir essa subjetivação a partir de uma ação reflexiva sobre si mesmo no espaço dos encontros de filosofia e cinema na escola.

Começo por *Halloween*, escrito e produzido por **Rocky, Scarface e Titanic**. De todos os filmes produzidos nas oficinas filosóficas, esse é, sem dúvida, o que mais explorou as temáticas que atualmente têm sido produzidas pela indústria cinematográfica. Ao abordar a cultura da festa do Halloween e aproximá-la de uma história de suspense, o grupo trouxe muitas das questões que discutimos sobre a sociedade do espetáculo e a massificação que a globalização tem provocado em relação à cultura, como a invasão de produtos norte-americanos. Invasão que lembra a obra de Singer (1998) e a intensa proliferação do uso da

imagem como forma de entretenimento na percepção de Debord (1997). Tudo isso com um apuro técnico muito impressionante. O grupo se dedicou bastante na filmagem e refilmagem de cenas, nas escolhas dos lugares em que filmariam, na forma como abordariam a temática, na edição do som. Foi o curta metragem que mais tempo levou para ser produzido.

Aqui, na imagem da figura 38, um exemplo da qualidade da imagem atingida e a relação interessante construída pelo grupo entre a preparação para a festa de Halloween e o cartaz pregado na rua que denuncia a procura por um perigoso psicopata, inclusive com a escrita “Procurado: vivo ou morto.”

Figura 38 - Cena 1 - Halloween

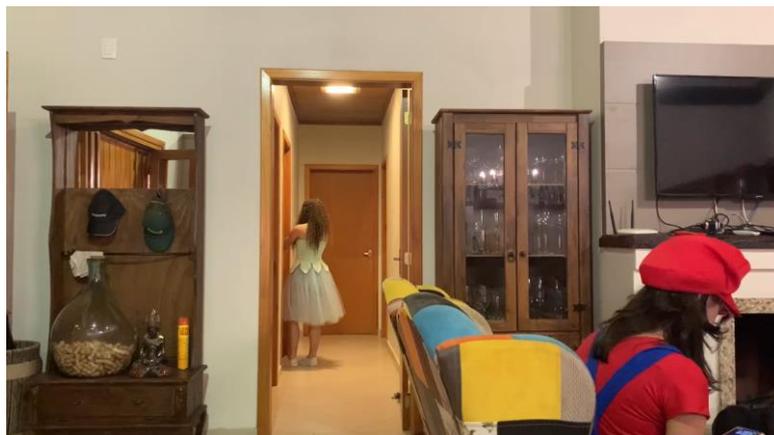


Fonte: Registrado pelo autor.

O grupo relaciona o costume presente atualmente de se comemorar essa festa com uma imagem muito comum do cinema clássico, inclusive dando ao papel pregado no poste uma impressão de antigo. Como mencionei anteriormente, as conversações que realizamos nos primeiros encontros das oficinas tinham também a intenção de dialogar sobre a construção da linguagem cinematográfica e a relação disso com aspectos da vida contemporânea. Assistimos e analisamos, inclusive, algumas cenas clássicas para dialogar sobre essas linguagens. Nesse sentido, o grupo parece ter explorado parte dessas conversações na construção de seu curta metragem.

A seguir, duas imagens construídas sobre outro importante aspecto que pode ser explorado na linguagem fílmica.

Figura 39 - Cena 2 - Halloween



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 40 - Cena 3 - Halloween



Fonte: Registrado pelo autor.

Na primeira imagem, podemos ver duas personagens, adolescentes, preparando-se para a festa. Uma delas está vestida de princesa; a outra, como o personagem principal do videogame *Super Mario Bros*<sup>32</sup>. Já na figura 40, o grupo sobrepõe imagens da difícil adolescência da mãe de uma delas, a psicopata do cartaz, inclusive explorando a sobreposição de imagens em preto e branco e outras coloridas. O efeito imagético, de lembrança das memórias que atormentam a mãe, produz um efeito de contraste com a inocência das duas jovens, expressa pelas roupas que também tem efeito memorial. Nota-se esse contraste também na diferença de cores das duas imagens: a primeira, extremamente viva e colorida; a segunda, mais escura e pouco nítida. Esse

---

<sup>32</sup> O jogo eletrônico *Super Mario Bros* foi criado por Shigeru Miyamoto em 1983 e desenvolvido para o videogame Nintendo. É um dos maiores fenômenos de sucesso na história dos jogos eletrônicos.

recurso é explorado em boa parte do vídeo, sendo construído de forma a ajudar muito na compreensão do roteiro.

Reproduzo também uma imagem mais para o final do vídeo, em que as adolescentes, tendo descoberto que a mãe, ao tentar envenená-las, é a psicopata que tinham visto no cartaz no poste, tentam fugir do destino que parece estar traçado para elas.

Figura 41 - Cena 4 - Halloween



Fonte: Registrado pelo autor.

Mesmo que na cena apareçam muitas portas, indicando que existam muitos caminhos a tentar na fuga, o estreito corredor causa uma sensação de que elas não conseguirão. Em nenhuma das portas vemos com clareza para onde podem fugir. A rapidez com que se deslocam contrasta com a dureza das paredes que parecem aprisioná-las. Vestidas para a festa que celebra o terror, apesar de suas roupas que lembram a infância, as personagens vivenciam a mistura entre a ficção e a realidade crua que se aproxima. Relacionemos essa imagem com a imagem final do curta – Figura 42.

Figura 42 - Cena 5 - Halloween



Fonte: Registrado pelo autor.

Agora quem corre é a mãe da outra jovem em busca das adolescentes na manhã seguinte. Dessa vez, só existe uma porta, indicando que não há outro caminho. Tudo já aconteceu. O filme termina deixando no ar a dúvida se essa impressão corresponde ao que imaginamos ter acontecido. Ao assistir ao vídeo várias vezes, percebo o quanto o grupo desenvolve sua experiência com o cinema como “arte de poderoso dinamismo” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 14). Isso significa que o cinema aí pensado já não se coloca como arte que possui uma abordagem distante, estanque em relação ao cotidiano, inclusive em relação à importância do entretenimento na cultura contemporânea. O vídeo de **Rocky**, **Scarface** e **Titanic** é produzido com muitos aspectos valorizados pelo cinema como indústria, mas também é capaz de explorar a riqueza técnica e artística do cinema, contextualizando com problemas e características de nosso tempo.

De igual forma, como também já havia trabalhado, podemos identificar no curta do grupo o quanto “o cinema não é filosofia, mas pode ser filosófico, na medida em que trata de problemas que são do ser humano.” (ROHDEN; KUSSLER, 2013, p. 541). Essa é uma razão para a escolha do filme *Halloween* para iniciar a última parte das análises. A percepção de que o cinema pode, assim como nos traz Cabrera (2006), produzir problematizações tão contundentes quanto o faz a Filosofia: encontro entre a Filosofia que produz conceitos e a arte que produz afeições, mas também de uma arte que traz conceitos e uma Filosofia que afeta. Como nos trazem Deleuze e Guatarri (1992, p.253-254, aspas dos autores), “pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente ‘pensado’”. Pensamentos que se cruzam, se entrelaçam, sem necessitar de uma síntese ou identificação classificatória.

Importante destacar que, no curta, apesar de aparecerem vários diálogos, as imagens têm no mínimo igual importância que a palavra dentro do que o grupo procura desenvolver. Nesse sentido, ganha também importância o quanto o filosofar com crianças e adolescentes pode ser enriquecido ao experiencarmos a sétima arte. O quanto o cinema pode ressignificar e abrir possibilidades na experiência da filosofia com crianças. Talvez caiba, para encerrar os breves comentários sobre esse curta, a pergunta de Didi-Huberman (2012, p. 209): “[...] a que tipo de conhecimento pode dar lugar a imagem?”. E talvez caiba também uma de suas respostas a essa pergunta em um outro texto:

[...] o primeiro operador político de protesto, de crise, de crítica ou de emancipação, deve ser chamado *imagem*, no que diz respeito a algo que se

revela capaz de *transpor o horizonte* das construções totalitárias. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 118, grifos do autor).

A partir do que o filósofo nos provoca em forma de pergunta e em uma possível resposta, na sequência analiso três curtas metragens que problematizam em sua temática o compartilhamento de imagens nas redes sociais através do smartphone e suas consequências. Os filmes são *Cyberbullying*, de **Forrest Gump**, *O vídeo*, de **Dr. Fantástico**, e *O famoso de cartola*, de **Cidadão Kane**. Nesses casos, a intenção parece ter sido problematizar, cada um da sua maneira, a sociedade hiper conectada que, como aponta Sibilía (2012, p. 49), é uma “[...] sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecno-científicos [...]”

No caso desses três curtas, há uma diferença marcante em relação ao filme anterior. Enquanto o filme *Halloween* procura construir um diálogo permanente entre palavras, diálogos e imagens; nesses casos, há um excesso de diálogos e menos preocupação com as imagens. Penso que isso também possa ser reflexo da dificuldade de construção da relação palavra/imagem, como alguns/mas alunos/as manifestaram nas conversações que realizamos no desenvolvimento dos curtas. Por isso, não saliento isso como crítica, mas como forma de exemplificar o quanto o exercício com o cinema tem a contribuir para a Filosofia na sala de aula como construção de outros textos, de outras formas de expressão. Lembro das relações que procurei estabelecer entre o menino Totó e o projetista Alfredo, no filme *Cinema Paradiso* (1988). É no exercício do manusear os filmes que o menino vai construindo sua relação com o cinema.

No curta metragem *O vídeo*, o compartilhamento de imagens nas redes sociais de uma briga entre duas adolescentes provoca consequências psicológicas e sociais graves para as duas, que buscam aconselhamento para solucionar o problema. Observemos uma imagem da briga –  
Figura 43.

Figura 43 – O vídeo

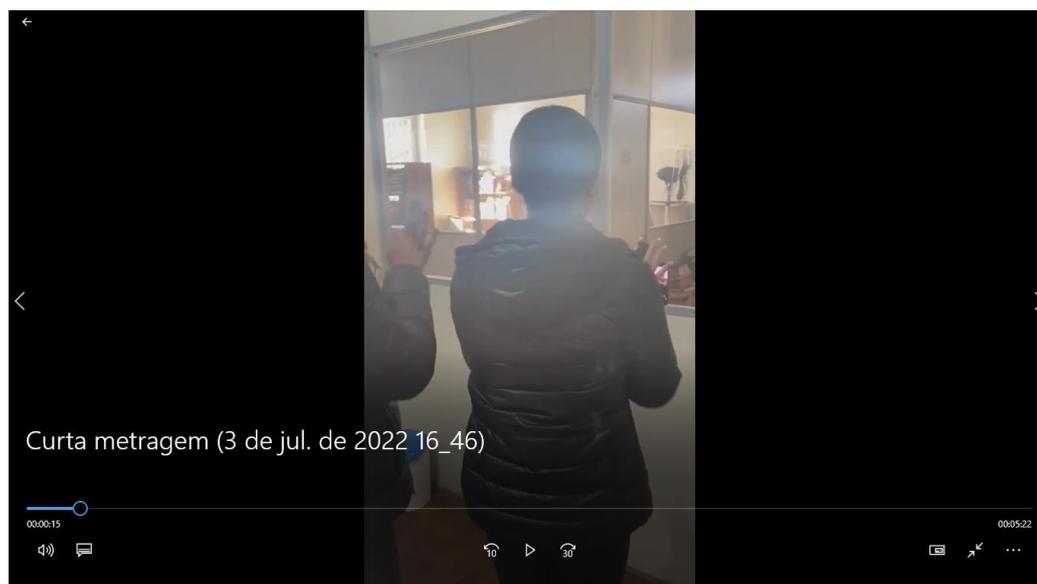


Fonte: Registrado pelo autor.

Note-se que, no curta, a filmagem é deixada exatamente como aparece acima, virada, procurando dar a quem a está assistindo a impressão de estar vendo pelo próprio celular que grava. Isso também é visível no cronômetro que marca o tempo da filmagem. A cena se passa dentro de uma sala de aula, trazendo a discussão sobre os efeitos da superexposição midiática para o ambiente escolar. A aluna utilizou esse recurso imagético apenas nessa cena, preferindo, nas cenas seguintes, utilizar uma câmera mais concentrada nos rostos dos envolvidos na situação e nos diálogos. Tanto nesse trabalho, quanto nos dois seguintes, percebo que foram construídos a partir das conversações nas oficinas filosóficas iniciais sobre sociedade do espetáculo, selfies e as imagens de Bansky(2004), Cutts (2016) e Shapira (2017).

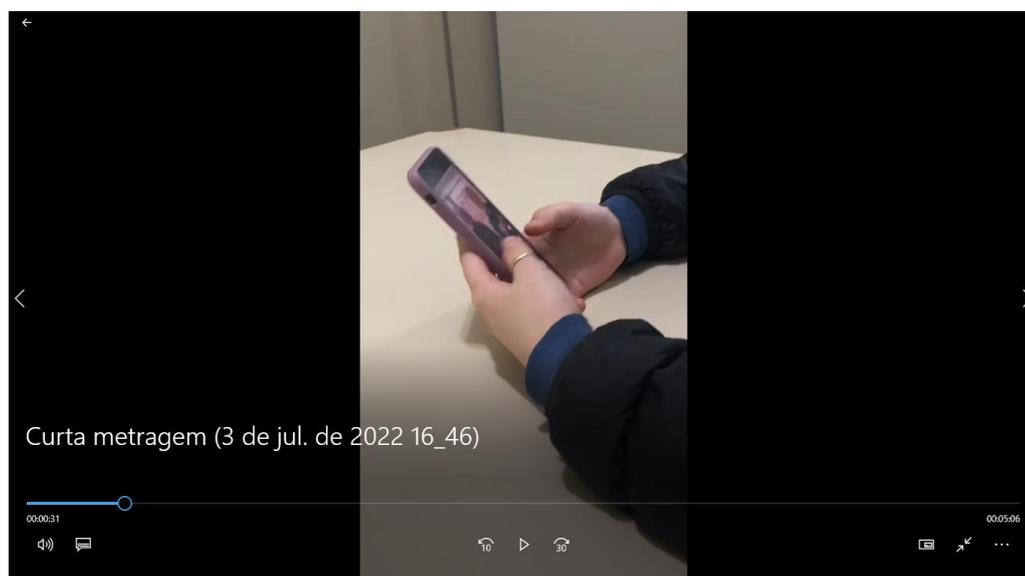
A seguir duas imagens do curta metragem *Cyberbullying* – *Figura 44 e Figura 45* -, em que duas adolescentes sofrem bullying virtual a partir de um vídeo gravado e compartilhado no Tik Tok. Novamente a maior parte do filme é dedicada às consequências do compartilhamento, centrando-se muito nos diálogos sobre os efeitos psicológicos e sociais do que ocorreu. No caso dessas duas imagens e na do curta seguinte, opto por reproduzi-las em tela menor para que não se perca a qualidade e possam ser visualizadas melhor.

Figura 44 - Cena 1 - Cyberbullying



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 45 - Cena 2 - Cyberbullying



Fonte: Registrado pelo autor.

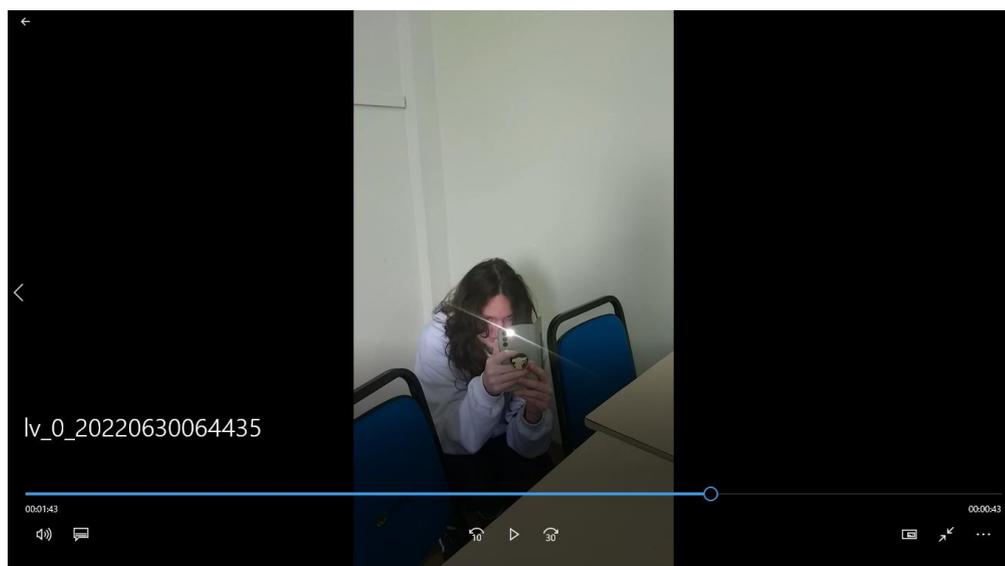
Na primeira imagem, aparecem as duas adolescentes diante do celular gravando o vídeo. Elas reproduzem os movimentos da dança que visualizam no celular, causando, em quem assiste, uma sensação de espelhamento, em que o movimento é comandado pelo que aparece na tela. Interessante que, além dos movimentos iguais, as duas estão vestidas exatamente com a mesma roupa, uniformizando tanto os movimentos quanto a aparência. Na segunda imagem, vemos outra adolescente tecendo comentários maldosos sobre o vídeo, o que se repetiria com

outras pessoas. Importante destacar que sua escrita com o comentário maldoso é feita sobre a imagem do Tik Tok, o que corta parte do rosto das adolescentes, colocando em foco o comentário. Além disso, apesar de ser a autora do comentário, a adolescente também está vestida como as outras, dando-nos a impressão de que o que ocorre com as vítimas nesse caso, pode facilmente já ter ocorrido ou ocorrer posteriormente com essa jovem. Podemos perceber o quanto esse curta nos fala de um sintoma de sociedade.

Essa uniformização nas múltiplas telas e plataformas produz, para Han (2018), uma desconsideração pelo outro, pois o olhamos como se não tivesse um rosto. O outro é convocado apenas para produzir “curtidas”, que, nesse caso do curta, paradoxalmente, é um descurtir, ou um curtir para o negativo. Desaparece, segundo o mesmo filósofo, o respeito pelo outro que se dá pelo distanciamento que me permite enxergá-lo. A comunicação digital, assim, “[...] desconstrói a distância de modo generalizado” (HAN, 2018, p. 12), pulverizando as diferenças entre esfera pública e privada e expondo pornograficamente o eu. Para o autor, não há mais esfera privada, pois “[...] não há, agora, nenhuma esfera *em que eu não seria uma imagem [...]*.” (HAN, 2018, p. 13). Tomo essa imagem publicizada do eu de que o filósofo fala, como as grandes luzes (*luce*) que Didi-Huberman (2011) também trata, que se diferenciam das pequenas luzes (*luciollas*) que ainda preservam a resistência do si diante da imensidão da uniformização nas múltiplas telas e plataformas.

Esse problema fica também latente no curta *O famoso de cartola*. No entanto, diferentemente dos outros dois curtas, a exposição se dá porque um homem traído pela mulher é confundido com o homem famoso de cartola com quem sua mulher trai. O personagem é perseguido por um repórter e, como podemos observar na imagem a seguir, por populares. Sua vida, tanto pessoal como profissional, é invadida por essa perseguição, ocasionando até mesmo uma reação violenta que causa sua demissão.

Figura 46 - O famoso de cartola



Fonte: Registrado pelo autor.

Como coloquei anteriormente, nesse trabalho, assim como nos dois anteriores, todos parecem ter tomado como referência para pensar o roteiro e as imagens a serem produzidas as próprias imagens que fomos problematizando ao longo das oficinas. Sobretudo o curta metragem de Cutts (2016) nos traz críticas muito próximas ao que o autor desse vídeo parece querer abordar. Na figura 46, vemos o clique da câmera do smartphone produzir a mesma luz que vemos tantas vezes no curta metragem do artista britânico. Aqui também é possível traçar uma relação com Han (2018) e a domesticação das imagens em prol do consumo e da satisfação do eu que consome.

Obviamente que essa utilização da imagem pela espetacularização e consumo afasta-se do sentido que venho defendendo de uma educação filosófica para a conversão do olhar e o cuidado de si. Com já havia salientado anteriormente e como, me parece, a escolha dos/as alunos/as não só nesse filme, mas nos outros dois que comentei demonstra, a imagem do cinema continua sendo espaço para problematizar as concepções de mundo que permeiam nossa vida. “Busquemos, então, as experiências que se transmitem ainda para além de todos os ‘espetáculos’ comprados e vendidos a nossa volta [...]”, nos convida Didi-Huberman (2011, p. 126, aspas do autor). O que o cinema é capaz de provocar – o questionar, o distanciar, o afetar, o experimentar – o coloca muito além de mero espetáculo ou produto de consumo. Por isso mesmo, capaz de outros olhares e de escutas atentas, no sentido de Foucault (2010a), como os que foram produzidos nas oficinas filosóficas. Não se trata aqui de um discurso salvacionista

em educação ou quanto à filosofia e o cinema, mas de pensarmos a sua potência na constituição de vidas mais afirmativas.

A seguir analisarei mais um grupo de curtas metragens que abordam questões muito próximas. São eles: *Jorge e o problema resolvido* de **O Mágico de Oz**, **Casablanca** e **Metrópolis**, *Suspensão* de **Roma** e *O reprimido* de **Coringa**, **Seven** e **Gremlins**. O que me chama a atenção nesses três vídeos, cada um a sua maneira, é a abordagem das consequências que a sociedade de desempenho (HAN, 2017) provoca ao subjetivar os sujeitos para o desempenho e produção. Nesse sentido, é possível fazer uma comparação interessante entre os dois primeiros vídeos, em que o foco é o desempenho na escola, e o terceiro, em que o foco se volta ao mercado de trabalho. É possível perceber também o quanto a grande maquinaria disciplinar da Modernidade, representada pelas instituições disciplinares escola e fábrica, no sentido foucaultiano, ainda exercem forte impacto, mesmo que agora em uma versão contemporânea como a da sociedade de desempenho.

Começo pelo curta metragem *O reprimido*, justamente pela produção dos alunos explorar o tema do trabalho no sentido profissional, na relação com a necessidade de desempenharmos e produzirmos cada vez mais como empreendedores de si. O personagem principal vive a agonia do desemprego e uma constante cobrança sobre si mesmo pelo fato de não estar sendo produtivo. Vejamos uma imagem que problematiza essa questão no filme:

Figura 47 - O reprimido



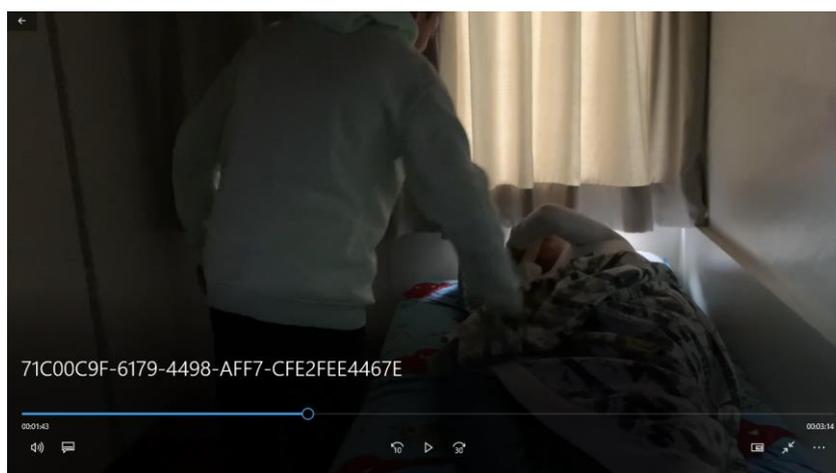
Fonte: Registrado pelo autor.

O grupo utiliza bastante o recurso fílmico de mostrar o personagem com a cabeça baixa, desanimado e culposos em relação à sua condição. Mas há também um aspecto importante que pode ser relacionado com os dois outros vídeos quando a escola passa a ser o foco. Ao receber

uma proposta de emprego e aceitá-la, Eduardo fica frustrado igualmente pelo salário não ser o que espera. Tanto quanto a falta de desempenho, lhe frustra não conseguir chegar há uma condição que espera rapidamente. O tempo todo externaliza essa frustração, seja na postura do corpo, seja nas palavras. A exceção acontece quando resolve conversar e ajudar um morador de rua que lhe pede dinheiro, acabando por criar um laço mais forte com o homem. No entanto, a forma como o grupo abordou a questão no filme não deixa de trazer características da sociedade de desempenho, pois a partir daí, Eduardo acredita que tudo será diferente e os problemas estarão resolvidos. Aparece aí mais um traço do desempenho, a hiper positividade, como uma autoajuda para a negação do problema, da angústia, da dificuldade, impeditivos de uma relação mais coletiva de resistência. O início e o final do curta produzem uma estranheza, pelo excesso de negatividade que adoece, e depois pelo excesso de positividade que esquece.

Traços disso também aparecem no curta *Jorge e o problema resolvido*. Só que, nesse caso, o desempenho tem relação com a escola. Jorge, personagem principal, não consegue se organizar entre o estudo, o lazer e o descanso. Constantemente deixa de estudar para poder fazer outras coisas, o que acaba provocando um desempenho ruim na escola. Seu pai não consegue ajudá-lo, pois se coloca mais como um amigo, deixando-se enganar em vários momentos por Jorge. Abaixo uma imagem do pai tentando acordar o menino, perdido na organização do tempo. Talvez aí possamos perceber o quanto as crianças e jovens parecem estar pedindo a seus pais que sejam os adultos de referência de que necessitam.

Figura 48 - Jorge e o problema resolvido



Fonte: Registrado pelo autor.

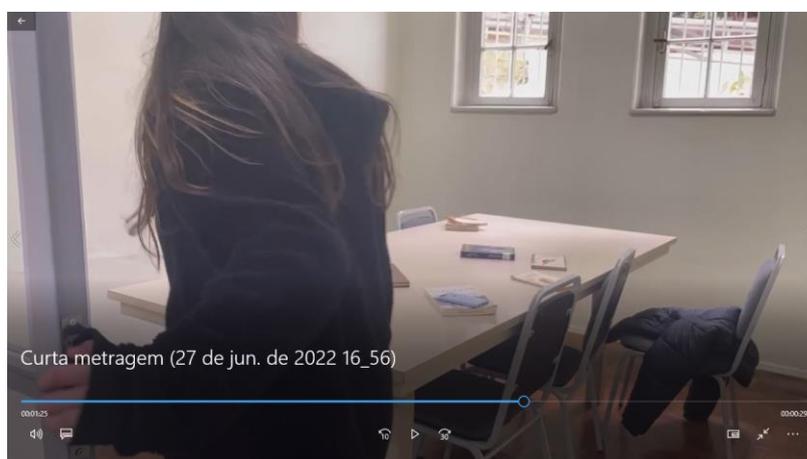
É somente quando faz um novo amigo que lhe ajuda a se organizar que a vida do jovem melhora. Como podemos perceber, há vários traços também presentes no curta anterior. Jorge

se sente perdido no seu desempenho, mas expressa isso negando o estudo e substituindo por coisas que gosta de fazer: jogar futebol, videogame, sair com os amigos. Sua frustração também leva a uma negação. O pai só se dá conta da situação ao receber um e-mail da escola. Também a solução do problema, já indicada no título do curta, se dá de forma rápida e eficaz, pois com a ajuda do novo amigo tudo se resolve. Isso significa que Jorge encontra uma forma de se adaptar ao sistema, de jogar o jogo e conquistar a produtividade que se exige na sociedade de desempenho.

De certa forma, a *stultitia* generalizada, uma agitação constante, que tantos pensadores, mais antigos e mais atuais, como Sêneca (2018), Nietzsche (2005, 2009b), Foucault (2010a), Deleuze (2013) e Han (2017), problematizam em seu tempo, volta a aparecer não somente nesse vídeo, mas também no anterior. É possível encontrar em ambos os filmes críticas a formas de subjetivação, tanto no trabalho quanto na escola, que vem sendo construídas e adaptadas nos últimos séculos, desde a sociedade que Foucault (2014b) identifica como disciplinar. Entendo essas críticas não à escola ou ao trabalho, exclusivamente, mas a modelos que têm constituído a subjetivação dos sujeitos dessa maneira. Coloco isso pelas conversações que produzimos nessa direção, em que os/as alunos/as manifestaram o quanto todo o funcionamento social é voltado hoje para o desenvolvimento dos sujeitos de consumo e de desempenho, sobretudo nas sociedades identificadas pela racionalidade neoliberal.

No terceiro curta, *A suspensão*, isso é levado a uma abordagem mais intimista, em que a personagem principal, diante da pressão que sofre pelo desempenho, acaba por decidir que meios ilícitos são uma forma de atingir mais rapidamente o que precisa. Por um lado, o filme retrata uma jovem que busca se adaptar ao sistema a qualquer custo, pegando informações que lhe sirvam, como aparece na imagem – Figura 49.

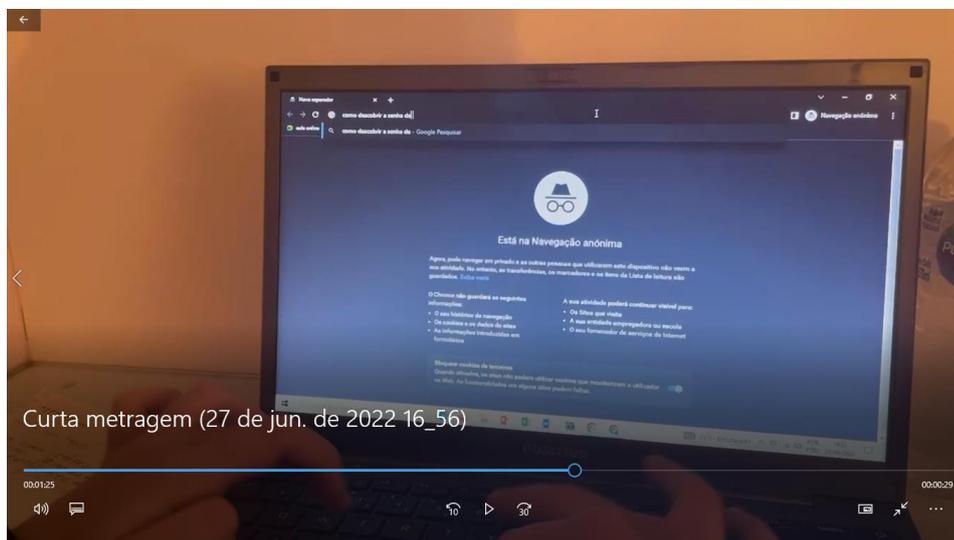
Figura 49 - Cena 1 - A suspensão



Fonte: Registrado pelo autor.

Por outro lado, procura de forma anônima, encontrar saídas para seus problemas, o que é visível na imagem a seguir – Figura 50.

Figura 50 - Cena 2 - A suspensão



Fonte: Registrado pelo autor.

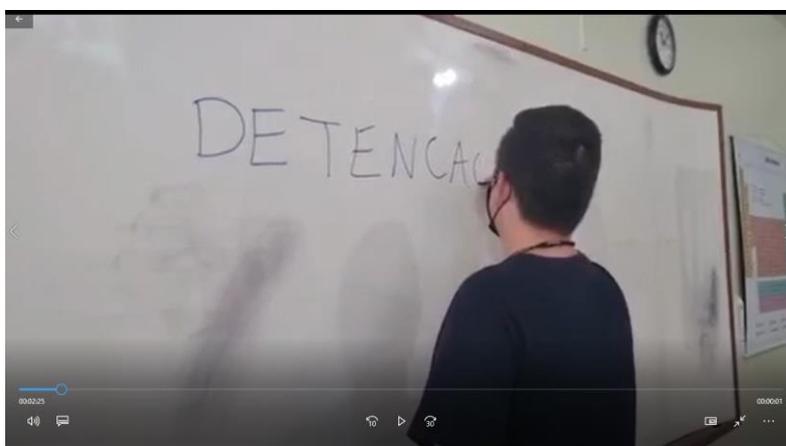
Tanto de um jeito, quanto de outro, a aluna retratada no curta metragem busca se adaptar aos modelos vigentes de qualquer forma, apenas para ser reconhecida como adequada ao desempenho. Já havia trabalhado o quanto essa adaptabilidade em textos, como o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS *et al.*, 1998) da UNESCO, provocam uma necessidade de sujeitos que se sentem constantemente endividados, em déficit consigo mesmos por não atingirem a motivação e os recursos necessários para dar conta das tarefas que já não são incumbidas a uma massa, mas a um indivíduo apartado da coletividade e responsabilizado pelos resultados obtidos. Penso que esses três vídeos que problematizam o trabalho e a escola dentro da sociedade de desempenho abordam de certa forma essa questão.

No caso de *A suspensão*, como o próprio nome sugere, ao buscar estar adaptada ao desempenho exigido de forma ilícita, a aluna é retirada de seu anonimato e responsabilizada em si mesma. Mas a punição sofrida, ao contrário de servir para que ela se ajuste, acaba se tornando uma forma ainda maior de ser excluída, na medida em que a punição é compartilhada rapidamente com todos/as da escola. Dessa forma, a culpa recai totalmente sobre a jovem, que precisa se adequar ao que Dardot e Laval (2016) chamam de um processo subjetivo de autoeducação, autodisciplinarização, autoconstrução. No entanto, isso em nada lembra a conversão do olhar e cuidado de si que venho trabalhando a partir de Foucault (2010a). A jovem

é subjetivada para a adaptação, ao invés de constituir uma transformação em si mesma como cuidado e atenção.

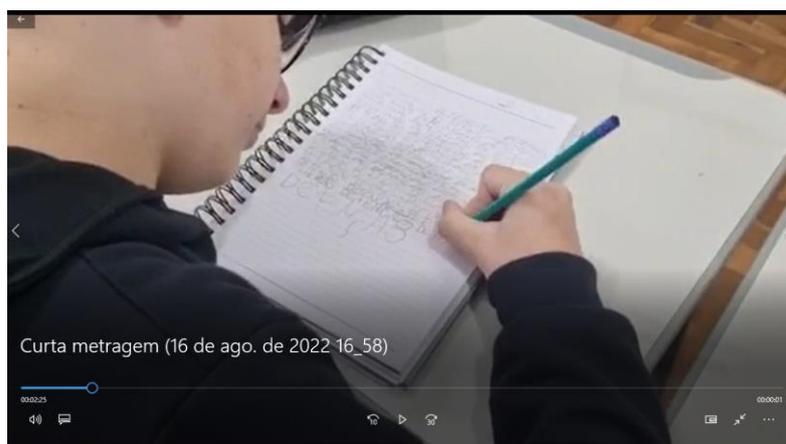
Esse problema também está presente no curta metragem *Detention*, de **Fargo** e **Amadeus**. O grupo filma o curta quase na forma de um vídeo clipe, em que a canção tema de Melanie Martinez ajuda a dar sustentação ao enredo e às imagens. Outro recurso muito interessante utilizado no filme é a repetição de imagens associada à própria palavra “detenção”, o que se repete várias vezes ao longo do filme. Coloco na sequência três imagens que aparecem no curta e que demonstram isso – Figuras 51, 52 e 53.

Figura 51 - Cena 1 - Detention



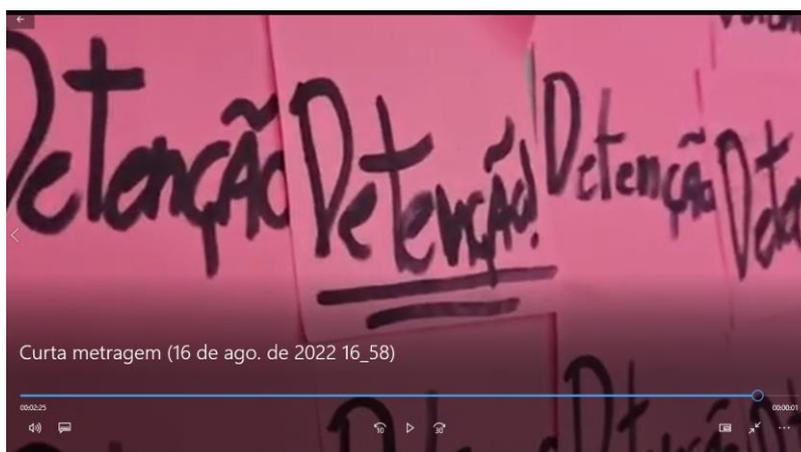
Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 52 - Cena 2 - Detention



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 53 - Cena 3 - Detention



Fonte: Registrado pelo autor.

Mais uma vez o tema escolhido pelo grupo se concentra na escola, mas como instituição que reproduz um tipo de modelo social ainda vigente, principalmente o vinculado à sociedade disciplinar no sentido foucaultiano. Percebemos também semelhanças, na forma como a escola é retratada, com o modelo de maquinaria problematizado por Tonucci (1997), em sua obra *A grande máquina escolar*. Os/As alunos/as são pouco a pouco domesticados/as como corpos dóceis, para trazer a expressão de Foucault (2014b). A detenção, usada punitivamente a quem não se adapta ao modelo, está tanto na escrita do professor, em letras grandes, também na escrita repetitiva do aluno no caderno, assim como nos bilhetes colados que somam a quantidade de repreensões que o aluno sofre.

A letra da canção<sup>33</sup>, escolhida pelo grupo para servir de base para o roteiro, de fato apresenta a escola como lugar de disciplinamento, mas para uma adaptabilidade ao modelo de consumo atual, em que os próprios sujeitos são subjetivados como produtos e consumidores ao mesmo tempo. A cantora, personagem principal do vídeo clipe, aparece inclusive em uma redoma de vidro dançando para os outros, que se entretém com sua dança. Todos estão vestidos com roupas que lembram, de certa forma, contos de fadas da Disney. Essa foi a razão da escolha desse grupo por essa canção, segundo elas mesmas, pois perceberam semelhanças muito grandes com o que havíamos conversado nas oficinas filosóficas sobre sociedade do espetáculo e sociedade de consumo.

No entanto, ao pensarem e produzirem seu curta, o grupo optou por concentrar seu filme na problematização de todas essas questões na escola. Não me parece que isso signifique uma

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/melanie-martinez/detention-traducao.html>. Acesso em: 2 dez. 2022.

crítica exclusiva à escola, mas a um funcionamento de sociedade, assim como já se viu e escudou em tantos filmes e músicas, como na ópera rock *The Wall*<sup>34</sup>, da banda Pink Floyd (1982), e que no contemporâneo se desloca para uma sociedade de controle, em que todos controlam a todos. Reforço essa percepção pelo fato do curta, apesar de ser filmado todo em uma sala de aula, focar mais no sentido da detenção que o disciplinador, nesse caso um professor, impõe ao jovem, no caso um aluno. Quero dizer com isso que, para mim, assim como Foucault (2014b) já apontava, a escola aqui aparece apenas como mais uma das instituições disciplinares. O filme poderia muito bem se passar em uma prisão, em uma fábrica, para citar dois exemplos do filósofo francês, tanto quanto em um programa de televisão ou diante de um smartphone, em que se sai das instituições de confinamento para o controle em um panóptico generalizado. A questão abordada é a constante punição e sujeição do personagem, tanto quando não escreve o que o professor pede, quanto ao tentar fazer uso do smartphone.

Interessante observar como termina o curta no roteiro escrito pelo grupo. Vejamos a parte final:

SALAS DE AULA - DIA

6

Os alunos estão SOZINHOS na sala e quando olham pela janela veem o professor sendo PRESO, uma nova professora entra na sala e trata todos BEM, porém, NINGUÉM dá a mínima atenção para ela.

PAREDE BRANCA - NOITE

7

A última cena foca em uma parede branca COBERTA por todos os post its de “detenção” com um quadrado em branco no MEIO, uma mão aparece e cola o último post it que tem uma cor DIFERENTE dos outros. O curta acaba e a música chega ao fim.

Chamo a atenção sobre dois pontos. O primeiro pelo fato da professora nova não ter a atenção de ninguém, apesar de tratar os alunos bem. Estariam os alunos já acostumados à detenção? Estariam tão disciplinados e controlados que já não conseguem perceber outras formas de agir? No entanto, na última cena há um espaço em branco em que um post it é colado com outra cor? O que estaria escrito nele? Que possibilidades se abrem a partir do que o grupo escreveu?

---

<sup>34</sup> *Another Brick In The Wall*, canção mais famosa da ópera rock *The Wall*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>. Acesso em: 2 dez. 2022.

Leio como possibilidade de escrever e de ser outras coisas, apesar da constante subjetivação que a detenção tenta provocar. De certa forma, mesmo que o grupo tenha optado por trazer sua crítica com um foco na escola, a percepção que tenho ao analisar o curta é de que

***“[...] uma mão aparece e cola o último post it que tem uma cor diferente das outras.”***

**Fargo e Amadeus**

as alunas trouxeram tanto uma problematização em relação aos contextos em que a detenção ocorre, como a escola, quanto formas outras de se constituir a própria subjetivação. A mão final que surge me parece diferente, tanto quanto é diferente a cor do papel. Estaria ali escrita outra coisa

que não detenção? Na filmagem do curta, o grupo optou por um papel da mesma cor e com a mesma escrita, como podemos ver na figura 53.

Como acompanhei a produção do curta, o que, de forma geral, demandou bastante trabalho e tempo por parte dos/as alunos/as de todos os grupos, a diferença entre o roteiro e a gravação pode estar ligado a isso. No entanto, também percebo o quanto o próprio grupo exercita a possibilidade de olhares diferentes para uma mesma questão. Observemos a parte final da canção de Melanie Martinez:

Fingir que está tudo bem é detenção  
 Hoje à noite, eu posso sentir sua pressão subir  
 Deixe eu entrar em sua mente  
 Fingir que está tudo bem (é detenção)  
*Detention – Melanie Martinez*

O olhar que a autora escreve difere do roteiro escrito pelas autoras do curta, assim como o filme acaba trazendo outro olhar. Não há, nem na inspiração tomada, tampouco na produção da escrita e das imagens, uma visão definitiva, fechada, interpretativa no sentido de dar conta do que foi escrito, dito ou visto. Há, sim, um olhar que se atém a experimentar uma forma de perceber e se colocar no mundo. Não é um olhar melhor nem pior, mas diferente. Talvez possa-se perceber um olhar de quem vivencia questões como as que a canção aborda, as alunas, expresso na construção de uma outra forma de olhar, o cinema. Outro olhar agora na experiência de ser roteirista, diretor, cinegrafista. Outros ângulos de uma vivência que não pode ser reproduzida, mas manifesta em muitas linguagens, como a cinematográfica.

Mais uma potência, na minha concepção, de uma educação filosófica na escola que dialogue com o cinema no intuito de problematizar nosso próprio mundo, nossas próprias concepções em relação a ele, nossas próprias vivências e a forma como agimos e reagimos a

ele. Para que a escola não seja apontada como uma “máquina antiquada” (SIBILIA, 2012, p. 13) que está “se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje”. (*Ibid.*, p. 13, grifos da autora), o diálogo com outros tipos de maquinações da contemporaneidade, como o cinema, possibilita o que Didi-Huberman (2012) chama de um desacomodar, um arder da imagem quando toca a realidade que me rodeia, quando operada como arte. Como educadores/as, professores/as, alunos/as, pais e mães, o que *Detention* parece desacomodar é para uma visão de mundo que fixa o sentido da educação no vigiar e punir que Foucault (2014b) nos traz aos olhos. Para então abriremos, como o espaço em branco, a outra mão, o papel de outra cor, espaços outros, *contraespaços* também na expressão que Foucault (2013) nos provoca.

O penúltimo curta metragem produzido é *Tic-Tac* de **Duna** e **Matrix**. Na dimensão de análise anterior já havia disponibilizado o roteiro completo. O grupo traz a personagem, solitária e cansada, assolada pelo tempo representado pela imagem do relógio e pelo som do tic-tac que acompanham a jovem o tempo todo. Observemos algumas imagens do curta em que isso é representado – Figuras 54, 55, 56 e 57.

Figura 54 - Cena 1 - Tic-Tac



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 55 - Cena 2 - Tic-Tac



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 56 – Cena 3 - Tic-Tac



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 57 - Cena 4 - Tic-Tac



Fonte: Registrado pelo autor.

As quatro imagens, revezadas com imagens que mostram principalmente o cansaço no rosto da jovem, mostram o relógio acompanhando os passos da personagem, em casa, na rua, na escola, no escritório. Espaços dominados pelo tempo, que limita os seus movimentos. Analógicos e digitais. Marcando as horas e os minutos ou cronometrando o tempo que se tem. Tempo onipresente, visível, assim como sonoro. Tempo que domina até mesmo a tela inteira, eliminando a imagem da jovem, como podemos ver na imagem a seguir – Figura 58.

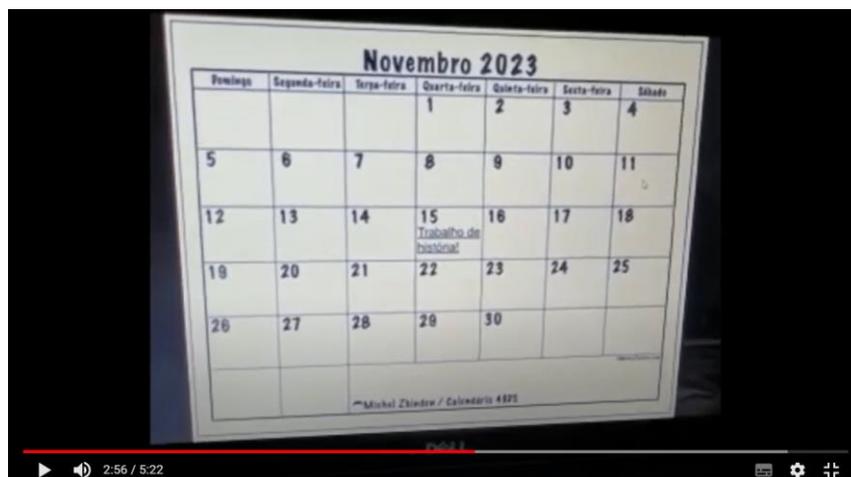
Figura 58 - Cena 5 - Tic-Tac



Fonte: Registrado pelo autor.

Tempo que projeta o futuro, como vemos na cena em que um calendário marca a tarefa a ser cumprida – Figura 59.

Figura 59 - Cena 6 - TicTac

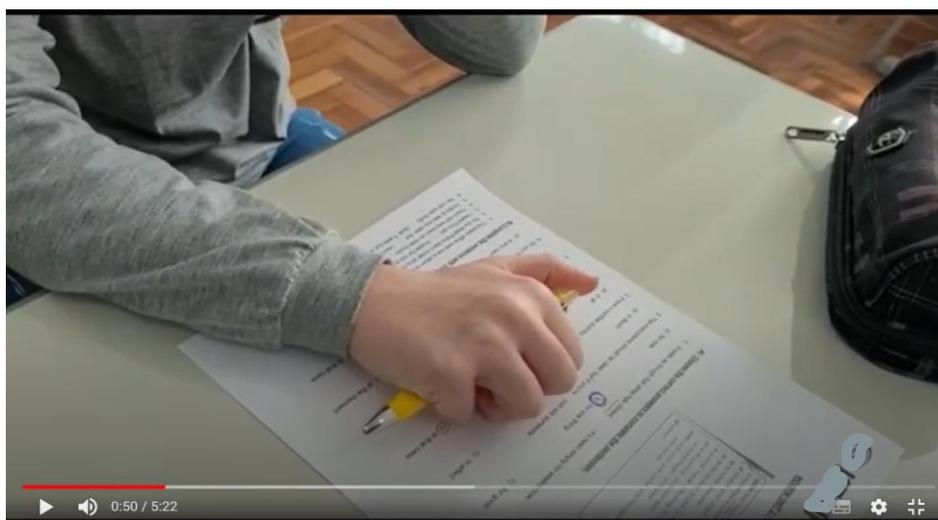


Fonte: Registrado pelo autor.

Tempo visto e escutado que se enquadra na tagarelice da *stultitia* de uma época de hiper imagens e hiper barulhos. Por isso que a personagem não consegue o silêncio, apesar de não falar. Mesmo dormindo, mesmo estática, não há silêncio que a deixe descansar. Há uma hiper conectividade cíclica, assim como o movimento dos ponteiros do relógio. Não há tempo a perder em tempos de produtividade constante. O tic-tac não diferencia a noite do dia, o descanso do trabalho, o lazer do labutar. O relógio alegoricamente traz o que em outros vídeos foi problematizado através do smartphone, do computador. A onipresença do tudo-tela, para trazer mais uma vez a expressão de Lipovetsky e Serroy (2009), assim como a onipresença do tempo stultitizado.

Tantas imagens e sons do relógio que acabam sendo incorporadas às imagens silenciosas do cansaço da personagem. Cansaço da sociedade de desempenho que, segundo Han (2017) é solitário, atuando pela individualização e isolamento. Cria-se uma pessoa, para ele, “[...] com incapacidade de ver e mudez.” (*Ibid.*, p. 71) Somente o eu cansado narcisicamente entra no campo de visão. Com isso, nossa capacidade de falar, de se expressar é profundamente atingida. No curta metragem, esse cansaço aparece no rosto com olheiras<sup>35</sup>, no movimento insistente das pernas que se mexem, na irritação com o desenho que sai da linha, na mão que aperta a caneta persistentemente sobre a atividade escolar, no corpo que se revira na cama diante do tic-tac que não para ao seu lado, mesmo que sem som. Observemos duas imagens que mostram isso – Figuras 60 e 61.

Figura 60 - Cena 7 - Tic-Tac<sup>36</sup>

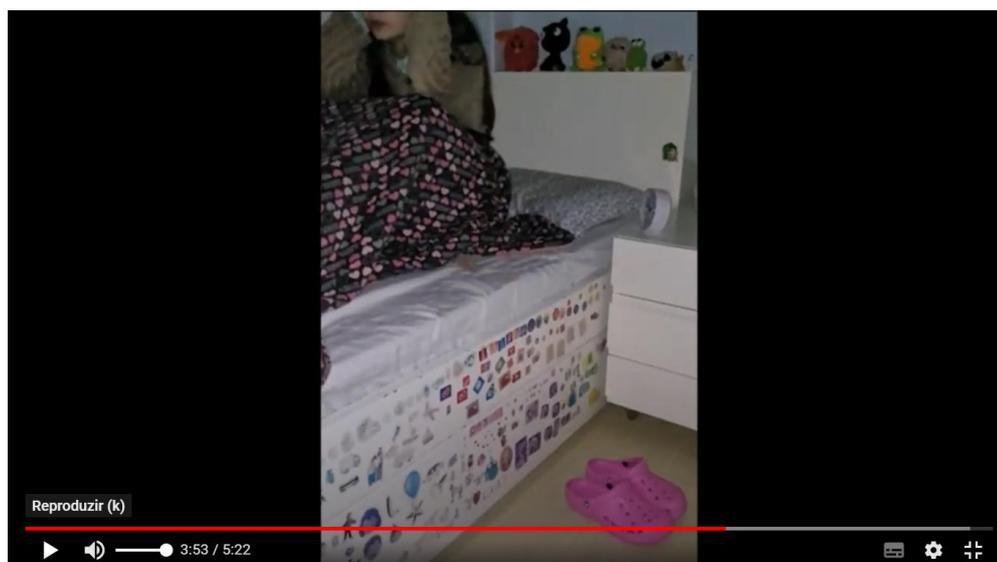


Fonte: Registrado pelo autor.

<sup>35</sup> Não colocarei nenhuma imagem para mostrar isso para preservar a identidade da aluna.

<sup>36</sup> Na figura 60, borro o nome da escola para que seja preservada sua não identificação.

Figura 61 - Cena 8 - Tic-Tac



Fonte: Registrado pelo autor.

Diante de um cansaço tão profundo, provocado pela necessidade de desempenho constante, a personagem só consegue ao final correr sem destino, sem rumo, tentando escapar do tempo marcado. No entanto, o curta termina com as mãos novamente no rosto, numa tentativa de esconder-se do que a persegue.

O que trouxe até aqui sobre o curta *Tic-Tac* escracha problemas da sociedade contemporânea que já haviam aparecido, de formas diferentes, em outros curtas. A espetacularização do eu, a produção e consumo de si mesmo, a necessidade de desempenho progressivo, o cansaço de uma sociedade hiper conectada, o disciplinamento e controle sobre o tempo e o espaço como forma de subjetivação do empreendedor de si mesmo. Em todos esses aspectos, aparece o oposto do cuidado de si, da atenção para consigo mesmo, da conversão do olhar para o cuidado de si e dos outros, da possibilidade de constituirmos nossa subjetivação de forma mais ética, pontos que venho defendendo nesta pesquisa. Isso poderia nos levar a pensar que os/as alunos/as desenvolveram apenas questões que se aproximam dos primeiros aspectos, ligados à negatividade produzida pelos modelos atuais sobre as subjetividades, ou seja, uma postura mais denunciante, sem desenvolver aspectos ligados ao cuidado de si e as possibilidades de exercício sobre si mesmo dessas práticas.

No entanto, em pelo menos três aspectos, pode-se contrapor essa visão. Em primeiro lugar, porque buscar compreender como emergem e de onde provém esses funcionamentos de sociedade é fundamental para que se compreenda também como isso tem subjetivado a si mesmo. Além disso, uma atitude crítica em relação a essas formas de ser governado na sua

subjetividade, como acontece na sociedade de consumo, por exemplo, precisa de uma vontade que se manifeste como “[...] vontade de não ser governado assim, desse modo, por este aqui, a este preço.” (FOUCAULT, 2019, p. 51) Isso me parece significar que uma atitude de cuidado consigo e com os outros, inclui também uma problematização sobre o presente para que então possamos agir sobre nós mesmos. Pode-se notar que em vários curtas esse movimento acontece, na medida em que se buscam alternativas para os problemas abordados. É o caso de curtas como *Jorge e o problema resolvido*, *O reprimido*, *Cyberbullying* e *O vídeo*.

Em segundo lugar, em alguns curtas, como *Halloween*, *O famoso de cartola* e *Vida florida*, que ainda será analisado na sequência, a infância aparece, sobretudo nas imagens, como uma forma de percepção diferente em relação às visões que tomam a criança e ao adolescente como objetos de consumo adultalizados. Podemos observar isso nas figuras 54 e 61 do curta *Tic-Tac*, em as cores leves do quarto, os bichos de pelúcia, os adesivos colados, contrastam com a dureza do tempo que atormenta a personagem. É claro que esses exemplos dados também podem servir como objeto de consumo. Mas no vídeo eles ainda parecem trazer à memória uma outra forma de perceber a personagem. Todas essas coisas mais “leves” contrastam com o uniforme mais sóbrio, a sala de aula ordenada, os corredores e banheiros “frios”. O único momento em que a personagem parece ter uma expressão mais leve, é quando, ao caminhar pela rua, olha para o sol. Nesse momento, se desfaz um pouco a expressão cansada e angustiada do restante do filme. Esses elementos, em conjunto, parecem lembrar-me da infância como experiência, de que falava em outras partes da dissertação, de estar de novo começando, começando a olhar.

Por último, trago uma terceira razão para contrapor à visão dos curtas como abordagens somente negativas. Saliento o quanto a própria experiência de vivenciar a escrita, produção e filmagem dos curtas metragens, dialogando com a forma como o cinema é construído, possibilitou a muitos dos/as alunos/as vivenciar uma outra relação com a imagem, com o som, consigo e com os demais. Todos/as eles/elas, sem exceção, inclusive àqueles/as que não autorizaram o uso de suas participações nas oficinas para análise, manifestaram que nunca tinham produzido um filme. Nesse sentido, a produção dos curtas também foi uma oportunidade para que dialogássemos sobre como as tudo-telas (LIPOVETSKY; SERROY, 2009) podem ser incorporadas à nossa vida de formas diferentes e com outras potencialidades, para além dos compartilhamentos de informações, imagens ou acesso e assistência à conteúdos midiáticos. mas operados na perspectiva do cinema como arte, no encontro com a filosofia. Dessa forma, pudemos problematizar outras possibilidades de inserir o cinema, por exemplo, como parte de

uma educação filosófica na escola possibilitadora de uma prática do cuidado de si, mesmo que em pequenas aberturas criadas nesse coletivo que são as salas de aula.

As três razões que acabei de apontar também estão muito presentes no último curta metragem, *Vida florida*, escrito e produzido por **Highlander**. A animação da aluna foi feita integralmente com desenhos dela. Por essa razão, é possível compartilhar o vídeo na totalidade, excluindo apenas as identificações no final. Segue o link para visualização do filme: <https://youtu.be/-cNiUL2OgsY>.

Começo a análise do curta estabelecendo relações com as três razões que apontei. Em primeiro lugar, a aluna estabelece uma aproximação com as conversações sobre sociedade do espetáculo e sociedade de consumo através da indústria da moda. Observemos duas imagens em que percebemos isso – Figuras 62 e 63.

Figura 62 - Cena 1 - Vida florida



Fonte: Registrado pelo autor.

Figura 63 - Cena 2 - Vida florida



Fonte: Registrado pelo autor.

A mulher se depara, na banca de revistas, com uma imagem em que o padrão da moda vigente, mais monocromático, contrasta com seu vestido florido. Podemos observar também que as próprias pessoas que ela encontra também são, de certa forma, monocromáticas, como o vendedor da banca. Nas conversações que fizemos, dialogando sobre as ideias da aluna para o curta, **Highlander** manifestou que gostaria de trazer sua crítica em relação aos aspectos que trabalhamos contrapondo um olhar mais colorido, da personagem, com uma visão mais consumista, representada pelo sem cor das pessoas que apenas reproduzem o que é ditado pela indústria, aqui pensada através da moda. Enquanto a mulher constrói sua maneira de ser, as pessoas que encontra estão mais preocupadas em se encaixar em um padrão. Entendo a forma como **Highlander** pensou seu curta, como uma atitude crítica no sentido foucaultiano - de primeiro buscar perceber como somos de certa forma subjetivados, no caso pela moda, para depois poder exercitar sua própria forma de agir em relação ao que se tenta impor a ela.

No caso da segunda razão, assim como escrevi sobre o curta *Tic-Tac*, a autora provoca, através das cores, da relação da personagem com as flores, da música calma que acompanha os passos da mulher, a contraposição entre uma sociedade que estimula a adaptação a modelos e um outro modo de agir que se aproxima da infância do pensamento. Nesse caso, da infância não no sentido cronológico, mas do experimentar por toda a vida, mais uma vez trago, a partir de Nietzsche (2012), a possibilidade de viver sua própria existência como uma obra de arte a ser criada. Ou o que Oliveira (2012) chama de as experiências mais próprias de cada um. No curta, talvez possamos pensar na viagem que a mulher faz. Vejamos uma imagem dessa viagem – Figura 64.

Figura 64 - Cena 3 - Vida florida



Fonte: Registrado pelo autor.

As pessoas que ela encontra, também floridas, o que se pode perceber inclusive nas expressões dos rostos que diferem dos monocromáticos anteriores, não foram a razão para a viagem. A mulher não buscou, através da viagem, razões para uma forma de ser. Ou mesmo fugir de si mesma. Se assim fosse, ela recairia no erro que Sêneca (2018) aponta, do viajar para esquecer de si mesma. Ou como aponta Oliveira (2016b), na viagem que foge das inquietações da alma, quando ela mesma é a causa das inquietações. Por isso, o filósofo estoico convida à transformação de si mesmo pelo cuidado, em vez da mudança de lugar. O que **Highlander** provoca é que ao se permitir viajar, viver outras experiências, ela percebe que outros jeitos de se constituir são possíveis na medida em que se permite olhar outros lugares, outras pessoas. O próprio jeito de se vestir, escolhido sem a preocupação de se enquadrar, acaba sendo, tempos depois, a nova moda que as mesmas pessoas que encontrou no início agora vestem para se enquadrar mais uma vez à moda. Enquanto a mulher escolhe viver seu jeito de ser, mesmo sabendo que se trata sempre de uma escolha subjetivada e nunca de uma essência identitária, muitas outras pessoas aceitam a volatilidade, efemeridade e obsolescência da indústria da moda.

Em relação à terceira razão, foi uma experiência muito forte acompanhar o processo de produção do curta. **Highlander** tinha muitas dúvidas em como transformar em filme as críticas que tinha pensado. Achava que filmar com atores/atrizes não funcionaria como desejava. Por fim, dialogamos sobre a possibilidade de atingir essa crítica se produzisse o curta em forma de animação. Surgiu logo, por parte da aluna, a intenção de realizar o curta, então, unindo a tarefa com uma de suas maiores paixões, o desenho. O esmero e dedicação dela na realização do filme fizeram com que fosse o curta que mais tempo levou entre as primeiras ideias e a finalização do filme. Toda a feitura dos desenhos, montagem, sincronização entre imagem e som, para citar alguns pontos de dificuldade, foram realizados pela própria aluna, que em alguns momentos pensou até mesmo em desistir, dada a dificuldade de realização do que tinha proposto. Penso que aparece aí, mais uma vez, a potencialidade do cinema como parte de uma educação filosófica.

Mas, com relação a esse filme em especial, quero trazer como uma última reflexão (nessa escrita), a potencialidade do curta *Vida florida* para pensarmos o olhar como possibilidade do cuidado de si, sobretudo quando pensado como exercício de subjetivação na Filosofia com crianças. Como coloquei no início da análise dos curtas metragens, já no título desta seção referenciei o trabalho de **Highlander**, na medida em que sua construção, desde o nome, passando pela forma como a aluna o construiu, chegando ao filme produzido, salientam importantes aspectos que abrem para experimentar o filosofar sem horizontes limitadores, abrindo espaço também para o não preenchido, para o não satisfeito, para o não resolvido. Como

afirma López (2008), a educação não é um produto, mas uma relação de cuidado, de cultivo com a vida. Observemos isso em uma imagem do curta – Figura 65.

Figura 65 - Cena 4 - Vida florida



Fonte: Registrado pelo autor.

A personagem cultiva as flores, tem um cuidado com elas ao regá-las com água. Traz para elas o que é fundamental ao viver, alimento para seu crescimento. Essa experiência parece subjetivá-la para um cuidado consigo mesmo também, o que vemos na sua roupa, colorida como as flores que ajuda a cuidar. Ela não reproduz na vestimenta uma repetição do que vê nos outros, do que o consumo exige para estar na moda, mas do que a transforma ao cuidar das flores. Talvez por isso a vida florida esteja também no título do curta metragem. Há um cuidado da mulher inclusive com o regador de flores, que guarda cuidadosamente como ferramenta que lhe ajuda a dar vida. Abro uma brecha para uma pergunta a partir disso: poderia o encontro entre filosofia e cinema na escola ser o nosso regador?

O que floresce é muito mais do que as flores de seu jardim. Ao regar as plantas, rega e planta em si mesma o que a experiência lhe tocou na pele. Esse florescer parece indicar também uma certa educação de si mesmo para consigo mesmo que possibilita o que Berle (2018) chama de um tensionamento desse eu pelo encontro consigo, com os outros, com o que pode ser regado para crescer. Tensionamento como pensar também, pois como aponta López (2008, p. 90), “não pensamos o mesmo, porque de uma palavra para outra e de um indivíduo para o outro não se repete o mesmo, mas a diferença”. Cada olhar e cada escuta são diferentes. Mesmo quando a personagem encontra outros vestidos como ela, num reflexo do novo modismo, não altera sua

roupa para ser diferente dos outros, pois a diferença está justamente na relação de cuidado e não de repetição do mesmo.

Seu olhar permite que olhe mais longe, mesmo que para algo que esteja tão próximo, ela mesma. Por isso a viagem que realiza não significa um abandono de si, um esquecimento, uma bagagem em excesso. Note-se que ela carrega uma pequena mala, que não se torna maior do que ela mesma, como podemos ver na figura 64. Não é uma bagagem de consumo que ela carrega, mas a bagagem de ter vivido uma nova experiência que a transformou não na aparência, mas na própria constituição de si. Como podemos perceber quando volta de viagem, sua bagagem de mão é a mesma. Mas o que se transformou nela? A dificuldade de se enxergar isso, se deve ao fato de que não é possível mensurar essa experiência tal qual se mede o peso de uma mala no aeroporto. No entanto, no dia seguinte ao seu retorno, mais uma vez ela rega as flores, pois não caiu no esquecimento da importância do cuidado.

A personagem, que não é nomeada, talvez porque não é definida, parece entender que “é preciso, durante toda a vida, voltar a atenção, os olhos, o espírito, o ser por inteiro enfim, na direção de nós mesmos.” (FOUCAULT, 2010a, p. 186) Diferentemente do narrador anônimo de *Clube da luta* (1999), que se esconde de seus problemas através do consumo, a mulher não se esconde daqueles que preferem viver em um padrão socialmente aceito. Ela se define justamente pelo caminhar que faz de seu horizonte a própria experiência, e não a chegada. O que percebemos ao final do curta, quando ela entra em casa, é que no próximo dia ela não deixará de regar as flores, assim como não esquecerá de regar a si mesma. Isso pode ser também compreendido como uma constante ação de não se perder de vista, de não esquecer de si mesma.

O caminhar da personagem também nos lembra que “e-ducar o olhar significaria um convite a caminhar” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36), um convite à experiência de se deslocar de si mesmo, mas não em busca de uma perspectiva ou visão, mas de uma transformação. Caminhada para uma conversão do olhar que já não se coloca como reflexão pura e desconectada com o fora, mas como um pensar que resiste aos jogos de poder e verdade históricos e contingentes, no caso do curta a moda. Olhar, escutar, refletir sobre tensionamentos que nos atingem requer um estado de atenção sobre si que nos transforma, por isso penoso e trabalhoso. Uma atitude solitária, que precisa ser desconectada da multidão, mesmo que dentro dela, que precisa de resistência ao que nos cerca e nos impede o silenciar do olhar e do exercício do pensar, mas que precisa também sempre do fora, da figura de um outro, do diferente.

Apesar de não aparecer a imagem do mestre tal como a trabalhei anteriormente a partir de alguns textos e filmes, esse curta metragem me provocou a pensar o quanto essa imagem esteve presente em vários trabalhos desenvolvidos pelos alunos e alunas. Talvez pelo fato de a

personagem exercitar constantemente uma prática de cuidado que não é indiferente ao outro, mas que se constitui junto e com os outros. Se Sócrates exerceu a presença de um mestre, um outro, em Alcibíades no famoso diálogo de Platão (2007). Se Sêneca (2018) exerceu esse papel em relação a seu amigo Lucílio nas cartas que enviava. Se Alfredo exerceu esse papel em Totó em *Cinema Paradiso* (1988). Se a mãe e os encontros que escolheu exerceram esse papel em Tim Tim no curta metragem de Gerhardt (2014), quais mestres estiveram presentes nos curtas metragens?

Como já havia trazido no referencial teórico, o mestre “[...] é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.” (FOUCAULT, 2010a, p. 55). Em boa parte dos roteiros escritos para as oficinas filosóficas, assim como nas escolhas em como transformar essas escritas em imagens, apareceu a figura do mestre de diferentes formas. O amigo no curta *O reprimido*, representado por um morador de rua que auxilia o personagem principal a perceber a vida de outra forma. O colega da escola no curta *Jorge e o problema resolvido*, que se transforma em amigo ao auxiliar Jorge a enfrentar os desafios nos estudos. Os/As psicólogos/as dos curtas *O vídeo* e *Cyberbullying*, que escutam e conversam com jovens sobre as dificuldades e caminhos possíveis de enfrentamento aos contextos midiáticos atuais.

De várias formas e com diferentes sentidos, os curtas abordaram a importância do mestre na busca do cuidado de si, o que “[...] necessita da presença, da intervenção do outro” (FOUCAULT, 2010a, p.120-121) para que se possa problematizar a si mesmo e sair da condição em que se está possibilitando com isso incidir sobre si mesmo. É por isso que *Vida Florida* me parece provocar a pensarmos no mestre, mesmo que sua presença não seja explícita no filme. Sêneca (2018) convida a escolher como mestre a partir das ações, não das palavras. Foucault (2011) nos lembra a partir de seus estudos e cursos sobre a filosofia antiga o quanto a *parresía*, a coragem do dizer verdadeiro, se constitui a partir de uma relação constante entre o que se diz e o que se faz e o quanto a presença do mestre é importante para isso.

A personagem principal de *Vida Florida* parece ter encontrado esse mestre pelas suas ações, coerentes com um modo de ser que a constitui. O outro que está presente, que se coloca ao lado para caminhar junto, mesmo que não ganhe uma identidade específica, parece ser o que falta para alguns personagens de outros curtas, engolidos pelo tempo, como no curta *Tic Tac*. Ou como nos curtas *Suspensão* e *Detention*, em que os personagens principais são consumidos pela necessidade de desempenho e pelo controle constante.

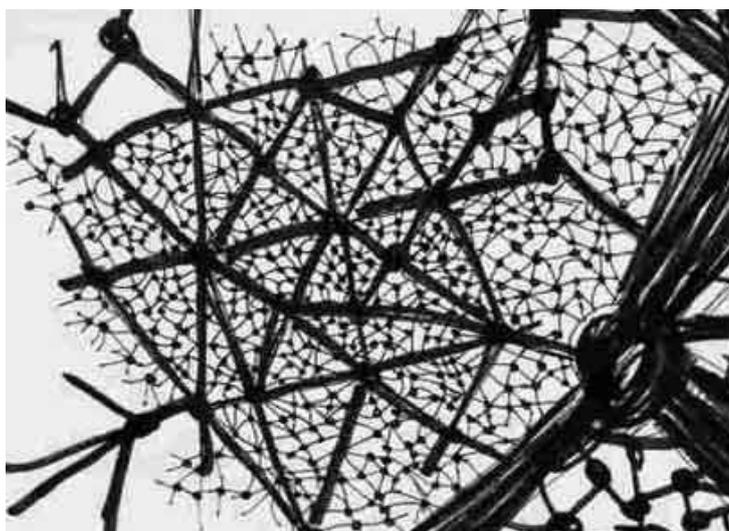
A mulher que rega as flores assim como rega a vida ainda é capaz de viver com as contradições e tensões que encontra pelo caminho. É possível que tenha encontrado em outros

momentos seu mestre em um amigo/a, professor/a, mãe, pai, entre outras possibilidades, assim como outros personagens dos curtas. Talvez por isso a não presença explícita de um mestre, pois não se trata de um domínio, de uma onipresença que apresenta respostas. Trata-se de deixar o outro se afetar por todas as vivências que experiencia por si mesmo, de convidar o outro a cuidar de si mesmo.

Mas em todos esses aspectos que abordo o que não está ausente é a atitude de cuidado para consigo e o convite a caminhar e construir por si mesmo esse cuidado. Por isso, *Vida florida* tensiona nosso modo de enxergar a realidade. Reaviva nossa capacidade de ser afetado pelo que nos atinge. Reaviva a importância da conversão do olhar como um convite ao cuidado de si. *Vida florida* é um convite a que pratiquemos o exercício de regar constantemente nosso próprio viver.

#### 4.1.5 Uma sinopse dos olhares

Figura 66 - Rizoma



Fonte: Iaac (2013)

Há um momento em que é preciso pôr um ponto final nas análises, pelo menos no papel. Mas antes de fazer isso, apanharei alguns aspectos encontrados nas escritas sobre as oficinas filosóficas em duas partes. Na primeira, retomo o sentido do rizoma utilizada na introdução para problematizar as oficinas como um todo. Na segunda parte, retomo a inspiração nas três dissoluções genealógicas de Foucault (2018): identidade, realidade e verdade, para pensar sobre as possibilidades que as atividades que realizamos abriam.

Já na introdução da minha escrita, trouxe o rizoma, a partir de Deleuze e Guatarri (2011), para construir relações com a obra *Idiom*, de Kren (1995). Da mesma forma que procurei relacionar o rizoma com os livros no primeiro momento, intenciono agora estabelecer algumas relações entre o rizoma e as atividades com os/as alunos/as. Assim como na imagem acima, depois de tantas atividades de leituras, de escritas, de conversações, de produções, parece-me difícil buscar pontos iniciais de todo processo que vivenciamos. Não me refiro, evidentemente, ao cronograma das atividades, pois ainda está clara a sequência das propostas que foram realizadas. Refiro-me há como as propostas foram abrindo caminhos em muitas direções, muitas vezes inesperadas. Nesse sentido, as escritas que realizei neste capítulo, divididas em dimensões de análise, acabaram se misturando, estabelecendo conexões entre olhares tão diversos quanto o da sociedade do espetáculo, da sociedade de consumo e a possibilidade ínfima de algum exercício do cuidado de si na escola.

O que percebo neste quase encerramento da escrita é que, assim como a imagem do rizoma, foram surgindo a nós como problematizações para construirmos em conjunto, tanto diagnósticos do presente para percebermos como estamos nos constituindo, no sentido de Schuler (2016), quanto possibilidades outras de nos constituirmos. Quero dizer com isso que compreender como se produziram reflexões tão contundentes quanto as que tentei descrever ao falar das atividades com os curtas metragens, só é possível na medida em que encontramos relações com as obras de Bansky (2004) e Cutts (2016), com o filme *O show de Truman* (1998) e com o curta *Caminhando com Tim Tim* (2014), para citar alguns exemplos.

Já não é possível desconectar, para mim, quando penso nas oficinas, a sociedade do espetáculo tal como problematizada em algumas dessas obras, de curtas metragens como *Halloween*, *Cyberbullying* e *O vídeo*. Difícil pensar em sociedade de consumo, de desempenho, sem pensar nos curtas *O reprimido*, *Tic-Tac* e *Detention*. Complexo desconectar o cuidado de si do curta *Vida florida*. Tal como um rizoma, cada curta foi produzido por uma, duas ou três pessoas, encontrando caminhos diversos de escrita, olhares e escutas.

Algumas das ramificações surgidas já parecem distantes, como na figura 66. E o caminho que tentei traçar foi de busca e aproximação com elas. No entanto, jamais pretendi chegar à origem ou a uma compreensão fechada do que os/as alunos/as quiseram dizer, pois isso significaria que houve um início em que eles/as passaram a pensar em problematizações como as que propus. Penso que cada um/a deles/as já trouxe muitas bagagens no sentido que trabalhei a pouco no vídeo de **Highlander**. O que propus foi que construíssemos, nós, ramificações outras a partir das experiências que vivenciamos. E, a partir disso, entrar em

conversação com as produções dos alunos e alunas para pensar o que se construiu a partir desse encontro entre filosofia e cinema na escola.

Não fixamos raiz em nenhum ponto, não procuramos chegar a um mesmo lugar, mas abrir possibilidades de que uma educação filosófica possa dialogar com o cinema para problematizarmos como chegamos aqui e pensarmos em como transformarmos a nós mesmos. Nesse sentido, penso que as oficinas filosóficas potencializaram muitas ramificações que se conectarão com outras, formando novos caminhos, novas direções. Procurei analisar algumas dessas ramificações, as que foram possíveis nos olhares que dediquei durante um certo tempo, durante um certo espaço de escrita.

Sintetizo brevemente algumas dessas análises no fechamento desta seção, pedindo novamente empréstimo de Foucault (2018) as três dissoluções genealógicas buscadas no texto *Nietzsche, a genealogia e a história* do livro *Microfísica do poder*. Como já havia escrito anteriormente, identidade, verdade e realidade são três importantes conceitos na história da Filosofia, na maioria das vezes estratificados com a pretensão de universalidade, de essencialidade, de unidade. Nas oficinas filosóficas, a conversação entre cinema e filosofia teve como um dos objetivos a multiplicidade de olhares e escutas, a dissolução de visões absolutas sobre conceitos como os citados. Como isso reverberou nas atividades realizadas?

Com relação à identidade, o rompimento com uma concepção de sujeito fixo, essencial, internalizado, é objetivo dessa dissolução, segundo Schuler (2016). Se passa a olhar para as relações de poder, saber e consigo como experiências que nos constituem. Escapa-se de um modelo identitário que explica o eu como consequência de um processo de resgate do que somos como essência, como já havia escrito na metodologia. Penso que a tentativa dessa dissolução apareceu nas oficinas em diversos momentos em que problematizamos o eu espetacularizado da sociedade do espetáculo, em que dialogamos sobre os padrões de consumo que consomem o próprio sujeito para o desempenho, em que pensamos sobre os funcionamentos que sustentam essa sociedade de controle com características de super desempenho, pautada pelo consumo e pela concorrência.

Não irei repetir aqui as escritas, falas e produções dos/das alunos/as, pois já me dediquei a isso nas seções anteriores. No entanto, saliento novamente o quanto foi fundamental problematizar esses aspectos nos primeiros encontros, pois compreender como emergem e de onde provém a valoração de específicos modos de existência em nossas práticas mais cotidianas é importante para que se pensem formas diferentes de constituir a própria subjetivação. Creio que o diálogo que procurei estabelecer com eles/elas, no encontro entre os conceitos filosóficos

e as afecções do cinema, potencializou o exercício de pensar sobre sua própria constituição e como isso se relaciona com o coletivo, com os demais.

Difícil mensurar como isso reverberou em cada um, até porque, quando se fala em filosofia e arte, não é disso que se trata. Uma educação filosófica aberta ao experimentar, como a que defendo, não pretende que se dê conta de resultados verificáveis, mas abrir esse encontro entre o pensamento e a cultura para que possamos nos experimentar mais uma vez com outros olhos e outros ouvidos. O que se pode apontar são os questionamentos, dúvidas, receios e anseios em relação aos modos de vida tomados pela contemporaneidade como normais, e isso já é muito.

No caso da verdade, outro conceito extremamente arraigado na tradição filosófica, igualmente percebo questões pertinentes produzidas nas oficinas. Talvez até com mais contundência. Digo isso porque, em primeiro lugar, foi perceptível em vários momentos, o quanto os/as alunos/as se manifestaram de forma a não se preocuparem com um modelo de verdade, mas sim pensar em como ela vem se construindo como dimensão histórica e com a possibilidade de que se ouvissem diferentes vozes, diferentes perspectivas de como olhar para problemas que discutimos. Isso ocorreu nas atividades com as selfies, por exemplo, mas também na produção dos curtas metragens, em que diferentes perspectivas surgiram sobre questões que trabalhamos.

Além disso, assim como Foucault (2018) coloca em relação a essa dissolução, de que é preciso questionar sobre os jogos de forças que geraram as verdades, de que é preciso compreender as condições em que elas foram constituídas, surgiram também questionamentos sobre por que essas verdades e não outras. Percebi que, na medida em que trabalhamos diferentes olhares sobre as imagens na contemporaneidade, por exemplo, os/as alunos/as trouxeram questões sobre como foi possível se chegar à hiperexposição do eu atual. De certa forma, entendo que as questões levantadas puderam dar visibilidade a verdades que parecem estar sempre aí, prontas, acabadas, naturalizadas. Mas que são contingentes, tem um tempo e espaço em que se constituíram e um tempo e espaço em que valem como verdade.

Mais uma vez o cinema foi fundamental na construção da relação com a filosofia. Como arte que não se prende a verdades pré-concebidas, que não se preocupa em estabelecer verdades universalizantes, que estabelece sua própria forma de entender e manifestar o mundo, as atividades que desenvolvemos procuraram convidar a que os/as alunos/as pudessem se colocar como partícipes na construção de sua subjetivação dentro dos jogos de poder e verdade que os constituem. Dessa forma, compreender que as verdades são desse mundo e que é preciso ter uma atitude crítica, no sentido que abordava de Foucault (2019), o que abriu possibilidades

muito bonitas dos alunos e alunas se pensarem. Em vários momentos das oficinas filosóficas, procuramos problematizar visões de mundo que fixam verdades como inquestionáveis. Foi o caso, por exemplo, das atividades que acabaram por questionar sobre um modelo de vida sustentado no consumo.

Por último, em relação à dissolução da realidade, percebo o quanto as diferentes atividades analisadas nas seções anteriores a essa possibilitaram conversações sobre visões de mundo que procuram se tornar metanarrativas. Um exemplo disso foram as conversações em que problematizamos as transformações que as imagens produziram nos últimos um século e meio. Perceber o quanto a vida permeada por imagens, para trazer a expressão de Debord (1997), é transitória e volátil, contribuiu para que dialogássemos sobre o quanto visões de mundo que tentam dar conta do passado, presente e futuro são delicadas em uma ideia de realidade que constantemente está em transformação.

Um dos momentos em que dialogamos sobre isso foi quando trabalhamos sobre as consequências para os indivíduos de uma sociedade que exige o desempenho como sustentação de um modo de vida. Ao colocar isso como modelo, se estabelece uma realidade única que dificulta a saída desse funcionamento, pois não se consegue mais enxergar modos outros de constituir a própria realidade. Também aqui o diálogo entre cinema e filosofia se fez presente. Muitas das imagens analisadas e produzidas convidaram a se compreender a realidade como algo que não é distante do sujeito, como se pudéssemos nos colocar fora dela, independentemente dela. Se dar conta de que existe um modelo de vida para o desempenho é também dar-se conta que estou sendo subjetivado por esse tipo de condução das condutas. E de que, nesse sentido, importa mais pensarmos as condições de possibilidade de não sermos subjetivados dessa forma, para Schuler (2016), do que definirmos a validade desses modelos.

Ao trabalharmos com imagens nas mais variadas formas, como selfies, pinturas, cartuns, filmes de curta e longa metragem, para ficar em alguns exemplos, não procuramos reconhecer uma realidade, mas procurar vincular-se com a experiência de constituir a si mesmo singularmente na relação com elas. Não procuramos definir “a” realidade, mas abrir perspectivas de que existam realidades singulares possíveis de serem vividas. Potencialmente é o que percebo, sobretudo depois de pensar nas oficinas, no cinema, no filosofar com crianças, enfim, nos olhares e escutas que pomos sobre múltiplas possibilidades de constituirmos a nós mesmos e, com isso, termos um olhar e escuta atentos para o cuidado.

Comecei a pensar e escrever sobre as oficinas filosóficas por uma imagem do filme *Blade Runner* (1982). Encerro também com uma imagem do mesmo filme, mas que remete a

uma das cenas finais, em que o último replicante está prestes a ver seu tempo se esgotar. Vejamos a imagem na Figura 67.

Figura 67 - Cena 2 - Blade Runner



Fonte: Evandro (2021)

Curiosamente o replicante Roy Batty (Rutger Hauer) segura uma pomba no instante final, momento em que, ao salvar a vida de seu próprio caçador Deckard (Harrison Ford), diz a ele o quanto estranha a atitude dos humanos de desvalorizar a vida. Na sua serenidade, uma de suas últimas frases é: “Eu vi coisas que vocês, homens, nunca acreditariam.” Ao que exatamente o replicante se refere? A planetas e paisagens inimagináveis? A realidades indescritíveis, jamais pensadas pelos olhos já cansados dos habitantes terrenos? Ele dá alguns exemplos de lugares como esses.

Mas prefiro pensar na sua frase e na sua atitude diante de seu perseguidor como um abrir os olhos para o que já não parece mais ser visto pela maior parte das pessoas que transitam no mundo caótico do filme, justamente pelo seu cansaço e naturalização. Como escrevi no início das análises, ao trazer a primeira imagem do filme, os replicantes são reconhecidos através de suas pupilas, que brilham mais do que a dos humanos. Talvez a frase do replicante, que acabei de citar, seja um convite para abrir os olhos e resgatar um brilho perdido diante do que está a nossa frente, assim como as pequenas luzes dos vaga-lumes de Didi- Huberman (2011).

As oficinas filosóficas que foram desenvolvidas nesta pesquisa não tinham a pretensão de apresentar olhares que se constituíssem como soluções para questões que dificultam o cuidado com o viver em tempos de racionalidade neoliberal. Tempos de hiper produtividade, de um empreendedorismo de si, de desempenho e cansaço. Mas de possibilitar, minimamente,

espaços e brechas em que problematizemos outras maneiras de constituir a si mesmo. De possibilitar, dentro dos limites do que foi proposto, um abrir os olhos para o cuidado de si.

## 5 OLHARES SOBRE UM FINAL ENTREABERTO

### Cena-Imagem 1

Figura 68 – Terra - Sebastião Salgado



Fonte: Canofre (2022).

Toda pesquisa precisa de um problema. Mas não é fácil delimitá-lo. Diante da tela do computador, num olhar e escuta de certa forma solitário, é preciso que as muitas leituras, conversações, escritas ganhem a forma de uma interrogação. Mas que não é definitiva, posto que vai se transformando pelo próprio movimento da pesquisa. Penso nesse exercício diante de uma folha em branco e um lápis na mão. Quantas vezes seria necessário apagar e reescrever? No meu caso, as muitas horas dedicadas a buscar essa interrogação chegaram à seguinte problematização: *Qual a implicação da formação do olhar em práticas de filosofia com crianças nos anos Finais do Ensino Fundamental em se tratando da constituição dos modos de subjetivação?*

Quais os objetivos que me moveram na busca de abrir brechas para tentar responder a essa problematização? Em primeiro lugar, pensar a implicação da formação do olhar em uma sala de aula de Filosofia, em se tratando da constituição dos modos de subjetivação. Mais especificadamente, (i) problematizar os sentidos do cuidado de si na construção da subjetivação; (ii) pensar a emergência da imagem como potência na educação contemporânea;

(iii) reconhecer as contribuições dos programas e projetos de filosofia com crianças na educação para o cuidado de si.

Nas cenas-imagens que escrevo a seguir, procuro fazer o exercício de pensar sobre as questões que propus e como elas reverberaram em todo o processo da pesquisa. Mas por que começar na Cena-Imagem 1 com a fotografia de Sebastião Salgado? Talvez porque seu livro *Terra* (1997), com as fotografias que retratam trabalhadores sem-terra, como a criança na imagem acima, ter sido lançado justamente no ano em que encerro minha faculdade de Filosofia na UFRGS e inicio minha trajetória como professor de Filosofia. Talvez porque ela retrate a dureza e a tragédia que assola muitas crianças sem-terra, sem comida, sem escola, afrontadas na sua dignidade, assim como as crianças yanomamis<sup>37</sup> famintas e desnutridas, abandonadas pelo desgoverno dos últimos anos. Talvez, simplesmente, pelo olhar da criança.

## Cena-Imagem 2

Figura 69 - Cena 4 – Blow Up



Fonte: Schröder (2017).

Comecei minha escrita, ainda na introdução, expressando o quanto esta pesquisa emergiu de inquietações que me moveram como estudante, como professor e como pesquisador. Inquietações que não desaparecem com o final da escrita, pois, assim como para o fotógrafo Thomas em *Blow Up* (1966), há sempre dúvidas, novas perguntas, espaços e brechas a se

---

<sup>37</sup> No início de 2023, vieram à tona imagens e denúncias de que uma comunidade Yanomami, em Roraima, teve suas terras invadidas por garimpeiros ilegais, o que tem causado fome, desnutrição e até mesmo violência sexual. Estima-se que centenas de crianças possam ter morrido nos últimos anos. As investigações estão em andamento e apontam para possível omissão do governo federal na coibição e punição dessas invasões.

buscar. Como podemos perceber na imagem do filme, mesmo que se tenha trilhado um caminho longo, não é a chegada que encerra o caminhar.

Um percurso é feito de muitas idas e vindas, direções possíveis, escolhas feitas e escolhas deixadas para trás. No entanto, ao contrário de nos sentirmos perdidos, o que parece ocorrer é uma ampliação do olhar, tal como sugere o título do filme de Antonioni (1966) a partir da expressão em inglês “to blow up”. No meu caso, uma ampliação do olhar para a relação entre o filosofar e a arte, aqui pensada principalmente no cinema, para o filosofar com crianças, para a potencialidade do filosofar na escola. Por isso, também, a importância de problematizar o olhar.

### **Cena-Imagem 3**

Figura 70 - A história de um olhar

**“Aconteceu neste inverno. Eliane, a professora, descobriu Israel. Desajeitado, envergonhado, quase desaparecido dentro dele mesmo. Um vulto, um espectro na porta da escola. Com um sorriso inocente e uns olhos de vira-lata pidão, dando a cara para bater porque nunca foi capaz de escondê-la.**

**Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombros.**

**Capturado por essa irresistível imagem de si mesmo, Israel perseguiu o olho de espelho da professora. A cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava no interior da escola.”**

**BRUM, Eliane. A história de um olhar.**

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como não recordar, a partir da parte escolhida da crônica de Brum (2006, p. 23), do trecho de *O Primeiro Alcibíades* de Platão (2007) que trouxe no capítulo *Uma arqueogenealogia do olhar?* Relembremos uma parte:

**Sócrates** – Como já deves ter observado, o rosto de quem olha para os olhos de alguém que lhe defronte, reflete-se no que denominamos pupila, como num espelho a imagem da pessoa que olha.

**Alcibíades** – É certo.

**Sócrates** – Assim, quando um olho olha para outro e se fixa na porção mais excelente deste, justamente aquele que vê, ele vê-se a si mesmo?

**Alcibíades** – É evidente.

**Sócrates** – Porém não verá a si mesmo, se olhar para qualquer outra parte do homem, ou para onde quer que seja, menos para o que se assemelha.

**Alcibíades** – É certo.

**Sócrates** – Logo, se o olho quiser ver a si mesmo, precisará contemplar outro olho e, neste, a porção exata em que reside a virtude do olho, que é propriamente a visão.

**Alcibíades** – Perfeitamente.

Uma das questões a que me dediquei a problematizar nesta pesquisa foi o olhar. Para isso, propus trabalhar a partir de três perspectivas construídas como uma arqueogenealogia do olhar: primeiro, segundo e terceiro olhar. Penso que o texto de Brum me permite retornar a alguns dos pontos importantes nesse quase final da minha escrita. E com a possibilidade de se pensar o olhar como potência dentro da escola na constituição das subjetivações.

Em primeiro lugar, a história de Israel e da professora foi escrita a partir de uma entrevista com eles, dentro de uma escola pública na periferia de Novo Hamburgo. Brum buscava escrever crônicas baseadas em experiências vividas, para dar visibilidade a pessoas que muitas vezes não são vistas. Difícil afirmar se, no caso de Sócrates e Alcibíades, a situação aconteceu tal como Platão descreve. Provavelmente não. Mas podemos perceber que tanto no texto do filósofo grego, quanto no texto da jornalista, há um encontro ético, estético e político. No caso da descrição de Brum (2006), que agora mais me atento, porque há um gesto de cuidado, tanto de si mesmo, quando Israel se enxerga pela primeira vez pelo olhar da professora, quanto pelos outros, pois passa a se aproximar cada vez mais da professora e de seus colegas na escola. Possibilidades que se abrem pela presença do mestre que se coloca ao lado para auxiliar, que cuida do cuidado que Israel exerce sobre si mesmo. Olhar atento que nos remete ao primeiro olhar de que tratei, ligado, a partir dos estudos de Foucault (2010a), ao cuidado de si na antiguidade greco-romana, mas que aqui aparece na relação afetuosa que se constrói entre um jovem e sua professora na escola. Olhar de ação, de transformação da própria existência.

O segundo olhar de que tratei, mais próximo do cristianismo medieval e da racionalidade moderna, focava no conhecimento verdadeiro e inabalável, na interiorização em busca da certeza e uniformidade da verdade. Foco que pouco lembra do cuidado de si dos antigos, preferindo a negação de si mesmo como corpo, como experiência, como sentimento. Por isso, de certa forma distante do que percebemos na relação que se constrói entre a professora e o aluno no texto, pois o gesto-olhar desse encontro, parafraseando o gesto-fala de Pereira (2017), é de um deixar-se afetar pelo tocar do outro. Apesar de ainda estar presente na crônica palavras como “descobrir” e “interno”, típicas do segundo momento do olhar, não é na direção de um sujeito do conhecimento que se caminha no encontro de olhares na escola. É na possibilidade de que cada um exerça uma ação sobre si mesmo que esse encontro emerge.

Como Brum (2006, p. 23) escreve, “Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane.” Há um terceiro momento do olhar de que tratei nesse gesto-olhar. Aquele em que não há mais uma verdade a ser desvelada ou transmitida. Ao olhar para Israel, a professora não pretende que o aluno se torne o que ela define que ele deva ser, mas que cuide de si mesmo para experimentar seu próprio caminho. Ao olhar para a pupila de Eliane, Israel vê a possibilidade de constituir a si mesmo e “a cada dia dava um passo para dentro do olhar”. (*Ibid.*, p. 23) Cada passo é dado por Israel, que encontra na professora uma companhia nesse caminhar, mas nunca um caminhar por ele. Também o para dentro já não está em busca de um “em si”, mas na busca de um cuidado de si. Israel parece caminhar para esse cuidado ao problematizar a si mesmo numa direção que vejo como próxima da pergunta de Deleuze (2013, p. 125) que trouxe ao tratar do terceiro olhar: “o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?”.

Nesse sentido, percebo, sobretudo quando pensamos no primeiro e terceiro olhar, o quanto há implicação do olhar como possibilidade de exercícios de subjetivação no cuidado de si. Ainda mais quando pensamos esse olhar nas aulas de filosofia. Ainda mais quando o pensamos na escola. Israel caminha na conversão do olhar, que como já havia abordado anteriormente, provoca para uma transformação que precisa vir de uma atitude em relação a si mesmo, que depende de nós e do que nos atravessa, que não se constrói do exterior para o interior no sentido de repetir, mas de deslocamentos longos e contínuos de nós mesmos nessa vida. Encontro aí a potencialidade da implicação do olhar.

#### Cena-Imagem 4

Figura 71 - Entre os muros da escola



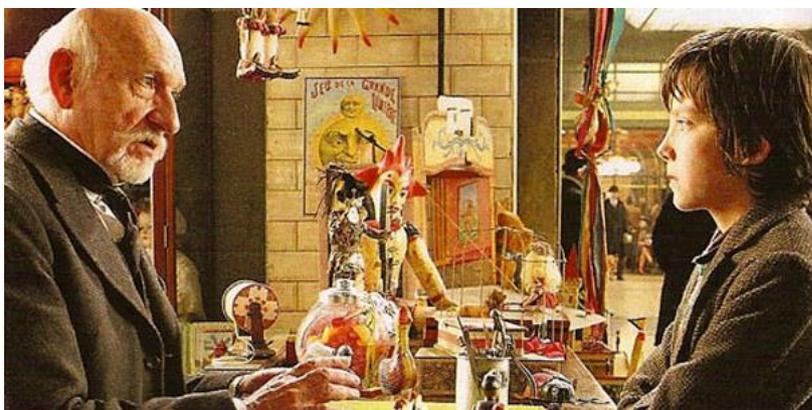
Fonte: Rizzo (2021).

É preciso compreender e assumir que toda pesquisa tem limites. Limites da pesquisa e do pesquisador. Assim também percebo a potencialidade da minha pesquisa e da minha condição de pesquisador em relação à implicação do olhar. Por isso a escolha de uma imagem do filme *Entre os muros da escola* (2009), de Laurent Cantet, pois, quando pensamos uma proposta como a minha, que se realizou em parte dentro de uma sala de aula e que pretende contribuir para pensarmos a educação, é preciso que se entenda que há também limites no espaço e tempo escolar. Limites determinados por paredes, pelas relações complexas entre o professor e os alunos, pelo tempo medido e cada vez mais acelerado da contemporaneidade, para citar alguns exemplos. Muitas vezes muros, como o próprio nome do filme traz, que se solidificam e criam obstáculos, mas que podem também proteger e acolher, como vimos na história de Israel.

No entanto, entendo que, mesmo que compreendamos e assumamos esses limites, buscar por pequenas frestas por onde se possa olhar para problematizar e pensar nosso próprio presente, entendendo como chegamos aqui, é a possibilidade de quebrarmos parte desses muros de imobilização e propormos outros modos de experiencarmos a nós mesmos e nossas relações com os outros. É o que me propus buscar com minha pesquisa. Pequenas frestas e possibilidades de quebras. Que não se encerram no tempo e espaço das oficinas filosóficas. Que não se fecham no final da escrita da dissertação. Mesmo que minimamente, busquei contribuir para tentar rachar e fazer frestas. Em quais foi possível tocar?

## Cena-Imagem 5

Figura 72 - A invenção de Hugo Cabret



Fonte: Lucia (2012).

A relação entre filosofia e cinema me parece uma dessas frestas. Entendo isso ao final desta pesquisa entreaberta não somente por todas as leituras e escritas que procurei desenvolver em boa parte do meu trabalho. Entendo isso também pelo fazer que experienciamos nas oficinas filosóficas. Percebo isso não apenas na análise dos curtas metragens produzidos, que poderiam ser entendidos em tempos de super produtividade apenas como resultado de um processo, mas que provocaram a percepção do quanto são difíceis de serem mensurados, pois extrapolam o que foi transformado em imagem e som em um filme. O que pude perceber, ainda que limitadamente, foi o quanto essa relação é capaz de reverberar no olhar que colocamos sobre nós mesmos e sobre os contextos a nossa volta.

Olhar sensível e potente, assim como o olhar do jovem Hugo Cabret (Asa Butterfield), no filme de Scorsese (2011), na Figura 72, que se encontra com o olhar do dono da loja de brinquedos, Sr. Georges (Bem Kingsley). Encontro transformador para o jovem, na medida em que o Sr. Georges é, na verdade, Georges Méliès, um dos maiores inventores da sétima arte no início do século XX. Influenciado também pelo pai (Jude Law), igualmente inventor, Hugo experiencia o fascínio pelo cinema, o que marcará profundamente sua existência.

Evidentemente que não tenho a pretensão de marcar da mesma forma os alunos e alunas que fizeram parte das oficinas. No entanto, pequenas brechas foram perceptíveis no quanto o filosofar ganha em potência quando se encontra com o cinema na escola. Em olhares que não fixam subjetividades prontas, que abrem mais para o perguntar do que para o responder, que valorizam a problematização de conceitos como verdade, identidade e realidade. Essas me parecem algumas possibilidades de perspectivas que são parte do fazer filosófico e do fazer

cinematográfico. Abrir para que essa relação aconteça na escola me parece abrir também pequenos espaços nos muros que muitas vezes enformam os saberes e as práticas. O que se potencializa com isso, na minha percepção a partir das oficinas filosóficas, não é o saber filosófico ou o saber artístico, aqui problematizado no cinema. Potencializa-se o convite a uma prática que abra espaço para o cuidado de si, em que a filosofia e o cinema têm muito a contribuir no processo educativo.

Além de todos os aspectos que venho levantando em relação à potencialidade dessa relação, pude perceber a abertura dessas frestas na escola em que as oficinas foram realizadas em pelo menos mais dois momentos. Em primeiro lugar, pelo convite feito aos/às alunos/as para que participassem da mostra e premiação que ocorre na escola todos os anos, mas que até aqui reuniam apenas curtas metragens produzidos pelos/as alunos/as do Ensino Médio. Mesmo que as oficinas propostas como parte do meu mestrado não tivessem a intenção de competição ou premiação, muito pelo contrário, o reconhecimento por parte da escola em relação ao que foi desenvolvido causou uma surpresa agradável aos/às participantes e a mim como pesquisador. Quatro curtas foram selecionados para a exibição e premiação nas categorias de melhor filme, melhor atriz, melhor roteiro, originalidade e melhor animação. Os filmes escolhidos foram *Vida florida*, premiado como melhor animação, *Tic-Tac*, premiado nos quesitos melhor filme e melhor atriz, *Detention*, premiado em originalidade, e *Halloween*, premiado como melhor roteiro.

Como consequência disso, também, a produção dos curtas metragens passará a fazer parte do plano de trabalho do 9º ano na escola, transformando-se em projeto interdisciplinar. Isso significa que todas as turmas do último ano do Ensino Fundamental passarão a desenvolver projetos voltados ao cinema, o que, nesse ano de 2022, ocorreu apenas na turma que foi escolhida para o desenvolvimento das oficinas. Além disso, permanece o componente curricular Filosofia como um dos que será responsável pelo desenvolvimento do projeto. Como pesquisador, a abertura desse espaço de construção é a possibilidade de que a pesquisa continue reverberando dentro da escola, extrapolando o espaço inicial em que a pesquisa foi pensada. Ao contrário da frase do filme de Scorsese (2011), “O tempo não tem sido gentil com os filmes”, a partir das oficinas, abre-se um tempo gentil aos filmes na escola.

## Cena-Imagem 6

Figura 73 - Meu amigo Nietzsche



Fonte: Mogadouro (2016).

Nesta pesquisa, outra fresta buscada se refere à relação entre a prática do filosofar com crianças e a potencialidade da escola na contemporaneidade. Se, em parte, problematizei o quanto, na escola e na filosofia, dentro da escola, o olhar, a imagem e o próprio cinema têm sido, de certa forma, negligenciados, em nenhum momento foi com a intenção de uma denúncia contra a escola. Não se tratou em nenhum momento de questionar se a escola ainda faz sentido, mas sim de se pensar sobre os saberes, os fazeres, as práticas que emergiram nesse espaço e como podemos pensá-los em nossas próprias práticas em tempos de hiperconsumo, de super desempenho, de imediatez, a partir da criação de possibilidades outras. No caso da minha pesquisa, problematizada no encontro entre a escola, a filosofia e o cinema.

O filosofar com crianças, na minha concepção, é um espaço e tempo dentro da escola que potencializa o *educere* (FOUCAULT, 2010a), o exercício ético e estético de trazer para fora, no sentido de atenção para consigo. Exercício tensionado nas oficinas filosóficas que fizeram parte da minha pesquisa, mesmo que com limitações. Por isso, a escolha da imagem do curta *Meu amigo Nietzsche* (2012), de Fáuston da Silva. O jovem Lucas (André Araújo Bezerra) encontra o livro *Assim falou Zaratustra* (1981), de Nietzsche, no lixão e, a partir de sua leitura, exercita uma transformação na sua forma de pensar e agir, inclusive na escola. Tudo isso transformado em imagens e sons que salientam a potência do cinema como pensar, como filosofar, como educação, mesmo que colocada fora escola. Mas não como exclusão da escola.

Lucas está lendo o livro em uma cadeira que remete à sala de aula, mesmo que não esteja dentro de quatro paredes. Não se trata de uma ausência da escola, mas de espaços e tempos

outros em que a escola se abre para o experimentar de outras formas. Nesse caso, leitura, escrita, olhar e escuta, para citar alguns exemplos que fizeram parte das problematizações da minha pesquisa, não se restringem apenas a um dado tempo ou a um dado espaço, mas se colocam como um exercício que precisa ser praticado o tempo inteiro sobre si mesmo. Exercício de atenção para o cuidado de si. E no qual a escola permanece como fundamental, em tempos de tanta aceleração, fragmentação e ataque ao conhecimento. Talvez por isso a impressão da professora sobre Lucas, que percebe o aluno se transformando em uma dinamite, parafraseando Nietzsche (2009a).

Está aí para mim a potência de uma educação em que a escola, como espaço e tempo para o cuidado de si, possa abrir frestas para pequenas dinamites. Não no sentido bélico, evidentemente, mas num sentido de questionar, distanciar, afetar, experimentar, produzir fissuras. Mais ainda quando penso na escola como espaço e tempo do experimentar a filosofia com crianças. Ao encontro com inúmeros textos que possam dialogar. De textos escritos, sonoros, imagéticos, tocados, para citar alguns exemplos. De espaço e tempo para o olhar.

### **Cena-Imagem 7**

Figura 74 - Cena 3 – Cinema Paradiso



Fonte: Bailey (2021).

No quase final desta escrita, recorro novamente a *Cinema Paradiso* (1988) para pensar uma última Cena-Imagem. Totó tem a sua frente a tela do cinema. Atrás percebemos a luz do projetor que se transforma em imagem ao chegar à tela. Totó tem a cabeça erguida. Sua atenção é total. Seu olhar tem brilho. Seus olhos estão bem abertos. A boca entreaberta. Os ouvidos atentos. Seu rosto nos transmite espanto, admiração. Seu corpo todo parece conseguir olhar e escutar o que está diante de si nas imagens. Experiencia.

Todas as características que percebo na imagem, dentre outras que ainda não consegui olhar, parecem próximas do filosofar. Atenção, brilho, abertura, olhar, escutar, espanto, admiração. E um corpo que não se divide, que olha conjuntamente. Que está presente na experiência. E por que não pensar também essas características como próximas da escola?

Se é preciso colocar um ponto final em algum momento da escrita, talvez não seja possível colocar um ponto final na pesquisa. O tempo e o espaço do mestrado trouxeram para mim sentimentos, sensações, pensamentos e, principalmente, olhares que me colocaram e ainda colocam no encontro com a imagem de Totó. Por isso na disposição de colocar um ponto final na escrita, mas não na pesquisa.

Espero que essa escrita possa de alguma forma reverberar em outras pesquisas e fazeres. Buscarei, na continuação de minha pesquisa, no Doutorado em Educação, no PPGEDU, da UNISINOS, em que já obtive aprovação com Bolsa Capes, ampliar o olhar, dar mais espaço para a escuta, continuar a problematizar e experienciar conversações entre a escola, filosofia com crianças e o cinema. Encontrar brechas para que *contraespaços*, para trazer novamente Foucault (2013), neste quase final de escrita, possam ser experienciados. Frestas de cuidado. Espero que o olhar se mantenha sempre implicado. Um olhar entreaberto que não é por si só, mas pode ser filosófico, no sentido da constituição de uma vida mais afirmativa. Não posso, pois, explicar meu olhar e tudo o que se viveu na escola. Mas posso colocar o meu olhar no encontro com outros olhares.

## REFERÊNCIAS

ALMANSA, Sandra Espinosa; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Da caverna à sala escura: o sonho de um gesto. **Revista Educação & Sociedade**. v. 41. Campinas, UNICAMP, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xKwRgbyG88MMZkN6Pzsyw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 jan. 2022.

A CINCO passos de você. Direção: Justin Baldoni. Produção: Cathy Schulman; Justin Baldoni; Christopher H. Warner. EUA: Paris Filmes, 2019. 1 DVD (116 min.), son., color.

A INVENÇÃO de Hugo Cabret. Direção: Martin Scorsese. Produção: Martin Scorsese, Johnny Depp, Tim Headington, Grahan King. EUA, Reino Unido: Paramount Pictures, 2011. 1 DVD (127 min.), son., color.

AO MESTRE com carinho. Direção: James Clavell. Produção: James Clavell; John R. Sloan. Reino Unido: Columbia Pictures, 1967. 1 DVD (105 min.), son., color.

A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker. Alemanha: Constantin Film, 2008. 1 DVD (107 min.), son., color.

A PEQUENA sereia. Direção: John Musker; Ron Clements. Produção: John Musker; Howard Aschman. EUA: Walt Disney Pictures, 1989. 1 DVD (82 min.), son., color.

A PRINCESA e o sapo. Direção: John Musker; Ron Clements. Produção: John Lasseter. EUA: Disney Interactiva Studios, 2009. 1 DVD (97 min.). son., color.

ARE YOU lost in the world like me? Direção: Steve Cutts. Produção: Moby. EUA: Moby, 2016. (3 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbdV9tq0wEU>. Acesso em: 15 fev. 2022.

A SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weil. Produção: Touchstone Pictures. EUA: Walt Disney Pictures, 1989. 1 DVD (130 min.). son., color.

BAKDASH, João. O “beijo proibido” em cinema paradiso. *In*: OBVIUS, 2003. Disponível em: [http://lounge.obviousmag.org/alegacoes\\_finais/2014/09/cinema-paradiso-a-delicadeza-de-giuseppe-tornatore.html](http://lounge.obviousmag.org/alegacoes_finais/2014/09/cinema-paradiso-a-delicadeza-de-giuseppe-tornatore.html). Acesso em: 17 abr. 2022.

BAILEY, John. Cinema Paradiso and the Seventh Art. **American Cinematographer**. 11 jan. 2021. Disponível em: <https://theasc.com/articles/cinema-paradiso-and-the-seventh-art>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BATMAN. Direção: Matt Reeves. Produção: Chantal Nong Vo; Dylan Clark. EUA: Warner Bros Pictures, 2022. 1 DVD (175 min.). son., color.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In*: WALTER, Benjamin. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.** Tradução de Gabriel Valladão. Porto Alegre: L&PM, 2017.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa:** o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

BERNARDO e Bianca. Direção: Art Stevens; John Lonsbery; Wolfgang Reitherman. Produção: Ron Miller; Wolfgang Reitherman. EUA: Walt Disney Pictures, 1977. 1 DVD (77 min.). son., color.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. 1.ed.; 2 reimp. Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

BLADE Runner. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. EUA: Warner Home Vídeo, 1982. 1 DVD (117 min.). son., color.

BLONDE. Direção: Andrew Dominic. Produção: Brad Pitt, Dede Gardner, Jeremy Kleiner, Tracey Landon, Scott Robertson. EUA: Netflix, 2022. Netflix (166 min.). son., color.

BLOW-UP. Direção: Michelangelo Antonioni. Produção: Carlo Ponti; Pierre Rouve. Reino Unido/Itália: Metro Goldwin Mayer, 1966. 1 DVD (111 min.). son., color.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Institui, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRITO, Hagamenon. **Banksy:** tudo o que quer e pode o grafiteiro mais famoso do mundo. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/banksy-tudo-o-que-quer-e-pode-o-grafiteiro-mais-famoso-do-mundo/> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRUM, Eliane. A história de um olhar. In: BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê.** Porto Alegre: Arquipelago Editorial, 2006.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa.** Uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMINHANDO com Tim Tim. Direção: Genifer Gerhardt. Produção: Genifer Gerhardt. Brasil: Youtube, 2014. (4 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em questão**, Natal, out/dez 2019, p. 12-13. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18942>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CANOFRE, Fernanda. 'Terra' de Sebastião Salgado faz 25 anos, e personagens de livro ainda esperam lote. **Folha de São Paulo**, 20 abr. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/04/terra-de-sebastiao-salgado-faz-25-anos-e-personagens-de-livro-ainda-esperam-lote.shtml>. Acesso em: 7 jan. 2023.

CARVALHOSA, Carlito. **Projeto Parede: Quem vê pensa**. In: MAM, São Paulo, 31 jan. - 22 mar. 2008. Disponível em: <https://mam.org.br/exposicao/projeto-parede-quem-ve-pensa/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CASABLANCA. Direção: Michael Curtiz. Produção: Hall B. Wallis. EUA: Warner Bros Pictures, 1942. 1 DVD (102 min.). son., color.

CELSO, Yamina Oudai. Steve Cutts. Da Man al nuovo vídeo di Moby, sempre più connessi e alienati. In: LIFEGATE. Como, 4 nov. 2016. Disponível em: <https://lifegate.it/steve-cutts-animation>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CINEMA Paradiso. Direção: Giuseppe Tornatore. Produção: Francisco Cristaldi; Giovanna Romagnoli. Itália/França: Columbia Pictures, 1988. 1 DVD (155 min.). son., color.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2013.

CLUBE da Luta. Direção: David Fincher. Produção: Art Linsson, Ross Grayson Bell, Ceán Chaffin. Alemanha; EUA: 20th Century Fox, 1999. 1 DVD (139 min.). son., color.

COSTA, Iná Camargo. Para compreender a Sociedade do Espetáculo. In: VERMELHO, a esquerda bem informada. Brasília, 18 ago. 2017. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2017/08/18/para-compreender-a-sociedade-do-espetaculo/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CRISTOFALO, Silvia. Nuovo Cinema Paradiso, la Spagna torna in sala con il film di Tornatore. In: YOUTG.NET. Brugherio, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtg.net/canali/culture/27003-nuovo-cinema-paradiso-la-spagna-torna-in-sala-con-il-film-di-tornatore>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação humana e condição ontológica da infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, jul.-dez. 2013, p. 245-271. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051609003.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Autoridade da ciência e crítica da tradição: A educação pública em John Dewey. **Cadernos de pesquisa: Teorias, métodos, pesquisa educacional (FCC)**, São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KpL4kmYb9XhncBVnCZxYmdP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

\_\_\_\_\_; ROSSETO, Miguel da Silva; MARANGON, Márcio Luís. A figura do mestre em Goethe e Foucault. **Revista de Educação PUC- CAMPINAS**, Campinas, v. 24, 2019, p. 157-173. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4091>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DANTAS, Guilherme. **Artista transforma pinturas clássicas em selfies nesse criativo projeto**. Disponível em: <https://www.designerd.com.br/artista-transforma-pinturas-classicas-em-selfies-nesse-criativo-projeto/> Acesso em: 20 nov. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **Sociedade do espetáculo**. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Tradução: Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14470](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470). Acesso em: 5 set. 2021.

DESCARTES, René. Meditação Terceira. **Meditações**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996a, p. 277-278.

\_\_\_\_\_. **Discurso do método**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. Quando as imagens tocam o real. **PÓS**: Revista do Programa de Pós-Graduação da escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, v.2. n. 4, 2012. p. 204-219. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 17 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ninguém pode olhar pelos outros: Uma conversa com Georges Didi-Huberman, operário do pensamento. Entrevista realizada por Mariano Horenstein em Paris (2016) e Buenos Aires (2017). Tradução de Laura Veríssimo de Posadas e Gabriela Levy. **Revista Calibán**, Brasília, v. 16, n. 1, 2018, p. 171-188.

ENTRE os muros da escola. Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo; Carole Scotta. França: Imovision, 2009. 1 DVD (128 min.). son., color.

ÉPOCA Negócios Online. Adolescente tira selfie com Warren Bufferr e Paul McCartney. *In: ÉPOCA Negócios*. Rio de Janeiro, 7 ago. 2014. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2014/07/adolescente-tira-selfie-com-warren-buffett-e-paul-mccartney.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ERA uma vez no oeste. Direção: Sergio Leone. Produção: Bino Cicogna; Fulvio Morsella. Itália; EUA: Euro International Film; Paramount Pictures, 1968. 1 DVD (165 min.). son., color.

EVANDRO, Ricardo. Blade runner e as lágrimas na chuva. *In: BEMDITO*, 22 mai. 2021. Disponível em: <https://bemditojor.com/blade-runner-e-as-lagrimas-na-chuva/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

FILMES maravilhosos, interessantes e incríveis. *In: MUBI*, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://mubi.com/pt/films/black-mirror-nosedive>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Rio de Janeiro, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). 3.ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O governo de si e dos outros**. Curso dado no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política*. Ditos & Escritos V. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Curso no Collège de France (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico; As heterotopias**, posfácio de Daniel Defert, tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n.1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão, tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **O que é a crítica?** Tradutores independentes. Rio de Janeiro: Lug Editora, 2019.

FROZEN. Direção: Chris Buck; Jennifer Lee. Produção: Peter Del Vecho. EUA: Walt Disney Pictures, 2013. 1 DVD (102 min.), son., color.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (orgs.) **Figuras de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 127-138.

\_\_\_\_\_. Situação de curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). 3.ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 473.

GUALTER, Perolla Santos Rodrigues. E se Truman tivesse escolhido continuar no show? In: JOTA. [S.l.], 17 abr. 2021. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniaoe-analise/artigos/e-se-truman-tivesse-escolhido-continuar-no-show-17042021>. Acesso em: 15 fev. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **No enxame**: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2022.

HARRY Potter e a pedra filosofal. Direção: Chris Columbus. Produção: David Heyman. EUA; Reino Unido: Warner Bros Pictures, 2001. 1 DVD (152 min.). son., color.

HISTÓRIA de um fotógrafo. In: IMDb. [S.l.], [S.d.]. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0060176/mediaviewer/rm3000518144/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

HO, Kelly. US cartoonist accuses Hong Kong publisher of theft over ‘McInvasion’ artwork in liberal studies textbook. **Hong Kong Free Press**. Disponível em: <https://hongkongfp.com/2021/04/30/us-cartoonist-accuses-hong-kong-publisher-of-theft-over-mcinvasion-artwork-in-liberal-studies-textbook/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

HOMEM-ARANHA: sem volta para casa. Direção: John Watts. Produção: Amy Pascal; Avi Arad; Kevin Feige. EUA: Marvel Studios, 2021. 1 DVD (148 min.). son., color.

HOMEM de Ferro. Direção: Jon Favreau. Produção: Amy Pascal; Jon Favreau; Kevin Feige. EUA: Marvel Studios, 2008. 1 DVD (128 min.). son., color.

IAAC. Rizhome – Deleuze/Guatarri. In: [iaacblog.com](http://iaacblog.com). Disponível em:

<https://www.iaacblog.com/programs/rhizome-deleuze-guattari/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

JORNADA da Vida. Direção: Philippe Godeau. Produção: Philippe Godeau; Omar Sy; Nathalie Godeau. Senegal, França: Califórnia Filmes, 2018. 1 DVD (103 min.). son., color.

KREN, Matej. Highlike. *In*: SPONSOR File Festival. [S.l], [S.d]. Disponível em: <https://highlike.org/matej-kren-3/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: Walter O. Kohan (org.). **Lugares de infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. **Revista Holos**, a. 34, v. 02. Natal, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6090>. Acesso em: 15 out. 2021.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Figuiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. *In*: KOHAN, Walter O. **Lugares de infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LUCIA, Ana. A Invenção de Hugo Cabret. **Cinema de Buteco**. 23 fev. 2012. Disponível em: <https://www.cinemadebuteco.com.br/criticas/aventura/a-invencao-de-hugo-cabret/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

MACHADO, Bruno. Quem foi M.C. Escher? *In*: SUPERINTERESSANTE. São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-foi-m-c-escher/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Criança e cinema no exercício estético da amizade. **Revista Pro-Posições**, v. 20, n. 3, Campinas, 2009, p. 215-230. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/f89VsSJK5NsvhYvf9MKfSht/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista**

**Educação & Realidade.** Porto Alegre, UFRGS, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Ponhamo-nos a caminho. *In: A pedagogia, a democracia, a escola.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATILDA. Direção: Danny DeVito. Produção: Danny DeVito; Joshua Levinson; Licity Dahl. EUA: TriStar Pictures, 1996. 1 DVD (98 min.). son., color.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Produção: Joel Silver. EUA/Austrália: Warner Bros, 1999 (135 min.). son., color.

MENTES perigosas. Direção: John N. Smith. Produção: Don Simpson; Jerry Bruckheimer. EUA: Buena Vista Pictures, 1995. 1 DVD (99 min.). son., color.

MEU amigo Nietzsche. Direção: Fáuston da Silva. Produção: Bruno Torres. Brasil: Aquarela Produções Culturais, 2012 (15 min.). son., color.

MINIONS. Direção: Kile Balda; Pierre Coffin. Produção: Christopher Maledandri; Janet Healy. EUA: Illumination Entertainment, 2015. 1 DVD (91 min.). son., color.

MOGADOURO, Cláudia. Cinema e Educação – Meu amigo Nietzsche. **Educação.** Instituto Claro. 12 fev. 2016. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/cinema-e-educacao-meu-amigo-nietzsche/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

NANNY McPhee – a babá encantada. Direção: Kirk Jones. Produção: Lindsay Doran; Tim Bevan. EUA; Reino Unido; França: UIP, 2005. 1 DVD (97 min.). son., color.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra.** Tradução: Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano:** um livro para espíritos livres. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **A vontade de poder.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ecce homo:** de como a gente se torna o que a gente é. Tradução: Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência.** Tradução de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação.** 7.ed. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos.** Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2017.

NOSEDIVE (temporada 3, ep. 1). Black Mirror [seriado]. Produção: Joe Wright. Reino Unido: Netflix, 2016. Netflix (63 min.), son., color.

OLIVEIRA, Jelson. “Nós” de Nietzsche: um pronome plural para a amizade e uma nova expressão para filosofia. **Cadernos de ética e filosofia política**, v.1, n. 20. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55977>. Acesso em: 07 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Elogio à simplicidade**. 2. ed. Curitiba: PUCPress, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da viagem**. 3. ed. Curitiba: PUCPress, 2016b.

SCHRÖDER, Klaus Albrecht. Blow-Up e o Mundo que Escorre entre os Dedos. In: OLIVEIRA, Roberto Acioli de. **Cinema Italiano**. Ano 14. 31 dez. 2017. Disponível em: <https://cinemaitalianorao.blogspot.com/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

OLIVEIRA, Rodolfo de. **A sociedade do espetáculo na contemporaneidade**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/4484-a-sociedade-do-espetaculo-nacontemporaneidade>. Acesso em: 04 fev. 2022.

O PROJETO Adam. Direção: Shawn Levy. Produção: Dana Goldberg; Shawn Levy; Don Granger; Ryan Reynolds. EUA: Netflix, 2022. Netflix (106 min.). son., color.

O REI Leão. Direção: Rob Minkoff; Roger Allers. Produção: Dohn Hahn. EUA: Walt Disney Studios, 1994. 1 DVD (89 min.). son., color.

ORWELL, George. **1984**. Tradução: Alexandre Hubner, Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OS INCOMPREENSÍVEIS. Direção: François Truffaut. Produção: François Truffaut. França: Cocinor, 1959. 1 DVD (99 min.). son., color.

O SHOW de Truman. Direção: Peter Weir. Produção: Edward S. Feldman, Andrew Niccol, Scott Rudin e Adam Schroeder. EUA: Paramount Pictures, 1998. 1 DVD (102 min.). son., color.

PACCE, Lilian. Tudo que o fashionista precisa saber sobre “Blow Up”. In: LILIAN PLACE, [S.l.], 8 dez. 2018. Disponível em: <https://www.lilianpacce.com.br/e-mais/tudo-o-que-o-fashionista-precisa-saber-sobre-blow-up-depois-daquela-beijo/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PAPIJONES. **Golden Generation**. Disponível em: <https://hongkongfp.com/2021/04/30/us-cartoonist-accuses-hong-kong-publisher-of-theft-over-mcinvasion-artwork-in-liberal-studies-textbook/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PEREIRA, Mara. **Caminhando com Tim Tim**. In: IESC – Grupo de pesquisa, 15 jun. 2017. Disponível em: [http://iesc.pro.br/galerias\\_iesc/video-tim-tim/](http://iesc.pro.br/galerias_iesc/video-tim-tim/). Acesso em: 28 dez. 2022.

PERRONE- MOISÉS, Leyla. Pensar é estar doente dos olhos. In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PESSOA, Fernando. **Crítica**. Ensaios, artigos e entrevistas. Vol. 1. Assírio Alvim para a Planeta Agostini, Lisboa, 2006.

PINK Floyd – The Wall. Direção: Alan Parker. Produção: Alan Marschall; Garth Thomas. EUA/Reino Unido: MGM/UA Entertainment Company, 1982. 1 DVD (95 min.). son., color.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

\_\_\_\_\_. **Diálogos**. Fedro – Cartas – O Primeiro Alcibíades. Belém: Ed. Universitária UFPA, 2007, p. 282-283.

\_\_\_\_\_. **Diálogos**. Laques, Eutífron. [Texto grego.] Trad. Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: UFPA, 2015.

PROJETO Parede: Quem vê pensa. *In*: MAM, São Paulo, 31 jan. - 22 mar. 2008. Disponível em: <https://mam.org.br/exposicao/projeto-parede-quem-ve-pensa/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RABELO, Sarah. **Como o BBB se relaciona com a sociedade do espetáculo**. Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/colab/bbb-sociedade-do-espetaculo/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. *Educação e Pesquisa.*, v. 37, n. 3, São Paulo, set.-nov., 2011, p. 622. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XgGJ9B8g3y8xGxYZL9mMWVd/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RIZZO, Sérgio. Duas décadas depois, filme Entre os muros da escola ainda dialoga com a realidade. 6 out. 2021. **Revista Educação**. Edição 279. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/06/entre-os-muros-da-escola-decadas/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

RODRIGUES, Elisandro. **Montagem**: por uma escrita em educação. São Leopoldo: Azulejo Arte Impressa, 2020.

ROHDEN, Luiz; KUSSLER, Leonardo Marques; SLVEIRA, Denise. O jogo enquanto estética dialética da recepção fílmica. **Artefilosofia**, v. 11, Belo Horizonte, 2011, p. 214-230.

ROHDEN, Luiz; KUSSLER, Leonardo Marques. Filosofia e Cinema: a imagem enquanto discurso filosófico. **Revista Portuguesa de Filosofia**. Braga, vol. 69, fasc. 3-4, 2013, p. 527-542. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23785878>. Acesso em: 10 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Filosofar enquanto cuidado de si mesmo: um exercício espiritual ético-político. **TRANS/FORM/AÇÃO**, v. 40, Marília, 2017, p. 93-112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/bvWZ6cZ7tvnKSvHsJKPBdSs/?lang=pt#:~:text=O%20filosofar%20enquanto%20cuidado%20de,efetiva%20mediante%20um%20exerc%C3%ADcio%20constante>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. **Revista Educação & Realidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/41313/26145/164535>. Acesso em: xxx

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Miliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. 5. ed. Lisboa: Ed. Caminho, 1995.

SARMENTO, Luís Filipe. O neopaganismo de Fernando Pessoa. In: **Os mensageiros**. Antologia de Fernando Pessoa. Lisboa: Seven Muses, 2012.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Org. Nilda Stecanela. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 67-81.

\_\_\_\_\_. Docência e os modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. In: **Educação em questão**. v. 54, n. 40, Natal, jan./abr. 2016, p. 129-152. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCHÜLER, Evandro Alberto; VIER, Marcelo Felipe; RITTER, Patrícia Daniela Stürmer. **Cinema, Filosofia e seu ensino: uma abordagem metodológica**. Orientador: Prof. Dr. José Alberto Baldissera. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Filosofia e seu ensino) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. Tradução de J. A. Segurado e Campos. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SHARP, Ann Margaret. A outra dimensão do pensamento que cuida. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares de infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio. MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Ed Porto, 2002. p. 35-52.

SOARES, Thiago. ‘Blow Up’: a foto, depois daquele filme. In: CONTINENTE, Recife, 1 set. 2012. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/141/-blow-up---a-foto--depois-daquaque-filme>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOCIEDADE do espetáculo. Direção: Guy Debord. Produção: Marcel Berbert. França: Simar Films, 1973. Youtube (90 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2m6QjyJZl5Y>. Acesso em: 2 fev. 2022.

STRUCK, Jean-Philip. Montagens criticam comportamento em memorial do Holocausto. *In: DW Brasil*. **Berlim**, 19 jan. 2017. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/montagens-criticam-comportamento-em-memorial-do-holocausto/a-37194102>. Acesso em: 15 fev. 2022.

THATIPALLI, Mallik. **From Vietnam War to West Hollywood, the journey of Pulitzer Prize winning photographer, Nick Ut**. Disponível em: <https://www.firstpost.com/world/from-vietnam-war-to-west-hollywood-the-journey-of-pulitzer-prize-winning-photographer-nick-ut-5127971.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

TAVERNA do lugar nenhum. **A Importância dos Olhos em Blade Runner (1982, Ridley Scott)**. Disponível em: <https://www.tavernadolugarenhum.com.br/cinema/a-importancia-dos-olhos-em-blade-runner-1982-ridley-scott/> Acesso em: 15 nov. 2022.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. EUA: United Artists, 1936. 1 DVD (86 min.).

THIAGO. Selfie do Oscar – A selfie mais retuitada da história! Disponível em: <https://www.selfieblog.net/artigos/selfie-do-oscar/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

TIBURI, Márcia. Aprender a pensar é descobrir o olhar. Artigo originalmente publicado pelo **Jornal do MARGS**, edição 103 (setembro/outubro), 2004. Disponível em: [http://www.escolaprojeto21.com.br/site/\\_09\\_nanico/\\_imgs/\\_20131116/marcia\\_tiburi.pdf](http://www.escolaprojeto21.com.br/site/_09_nanico/_imgs/_20131116/marcia_tiburi.pdf) . Acesso em: 14 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Filosofia em comum: para ler-junto**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TURNING Red. Direção: Domee Shi. Produção: Lindsey Collins; Pete Docter; Dan Scanlon. Canadá; EUA: Walt Disney Pictures, 2022. 1 DVD (100 min.). son., color.

UM CONTRATEMPO. Direção: Oriol Paulo. Produção: Adrián Guerra; Eneko Lizarraga; Mercedes Gamero. Espanha: Film Factory Entertainment, 2016. 1 DVD (106 min.). son., color.

VALÉRY, Paul. **La idea fija**. Madrid: Visor, 1988.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... *In: COSTA, Marisa V. (Org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VENTURINI, Gabriela; SCHULER, Betina. Crianças, infâncias e Infância do Pensamento. *In: MARTINEZ, Lucas da Silva; COUTO, Gislaíne Rodrigues (Org.) Educação Infantil: abordagens teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020.

VINGADORES: ultimato. Direção: Anthony Russo; Joe Russo. Produção: Stan Lee; Christopher Markus; Jack Kirby. EUA: Marvel Studios, 2019. 1 DVD (182 min.). son., color.

WORTYS, Sebastian. Idiom Installation. *In: ATLAS Obscura*. [S.l.], 4 mai. 2017. Disponível em: <https://www.atlasobscura.com/places/idiom-installation>. Acesso em: 16 abr. 2022.

ZORDAN, Paula Basso Menna Barreto Gomes. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o ensino das Artes Visuais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1265>. Acesso em: 25 jan. 2023.

## APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Eu, Marcelo Felipe Vier, convido você a participar da pesquisa O olhar na sala de aula como cuidado de si e exercício de subjetivação, que estou desenvolvendo para o Mestrado em Educação da UNISINOS. Informações importantes:

- 1- Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.
- 2- Pretendo pesquisar como, através das imagens e dos filmes, podemos desenvolver nas aulas de Filosofia um cuidado em relação a nós mesmos e aos outros.
- 3- Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir.
- 4- A pesquisa será feita nos próprios ambientes da escola e no horário das aulas de Filosofia.
- 5- Os debates que realizarmos serão gravados para que eu possa fazer a análise depois. Caso você aceite participar, quero esclarecer que tanto as atividades escritas, quanto as gravações, só serão utilizadas para essa pesquisa.
- 6- Caso aconteça algum problema, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) me procurar pelos contatos que estão no final do texto.
- 7- A sua participação é importante para colaborar com a pesquisa e será sempre respeitada e valorizada.
- 8- As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.
- 9- Os resultados da pesquisa serão publicados pela própria universidade, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) os participantes.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O olhar na sala de aula como cuidado de si e exercício de subjetivação Pesquisador responsável:

Marcelo Felipe Vier

Orientadora: Prof.ª Dra. Betina Schuler

Telefone para contato: 51-99973-0011 E-mail para contato: [marcelo.v@ienh.com.br](mailto:marcelo.v@ienh.com.br)

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante/aluno

\_\_\_\_\_  
Pesquisador  
Marcelo Felipe Vier

CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em 18/01/2022

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho/a está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, em uma pesquisa referente ao projeto de dissertação para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho/a faça parte do estudo, o responsável deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O olhar na sala de aula como cuidado de si e exercício de subjetivação

Pesquisador responsável: Marcelo Felipe Vier

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Betina Schuler

Telefone para contato: 51-99973-0011 E-mail para contato: [marcelo.v@ienh.com.br](mailto:marcelo.v@ienh.com.br)

#### Descrição da pesquisa:

Seu filho/a está sendo convidada(o) a participar dos seguintes procedimentos: Oficinas de cinema em que serão discutidos tópicos relacionados com a problemática investigada. Para o desenvolvimento das oficinas, que ocorrerão nas aulas de Filosofia já previstas na grade curricular, serão realizados encontros semanais (mínimo de 10 encontros), com duração de 50 minutos cada, em data e horário definidos pela escola na grade de horários da turma.

As oficinas serão desenvolvidas principalmente a partir de filmes produzidos pela indústria cinematográfica. Os filmes escolhidos respeitarão a classificação indicativa para a faixa etária, bem como as normas estabelecidas pela escola.

As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Os tópicos trabalhados e atividades avaliativas fazem parte do Plano de Trabalho desta série, ou seja, previstos para o componente curricular Filosofia no 9º ano do Ensino Fundamental.

Para fins de análise para a dissertação, serão considerados os resultados das atividades de forma qualitativa, sem a identificação dos participantes.

A aplicação das oficinas e das atividades se dará no primeiro trimestre letivo do ano de 2022. Todos os alunos dos 9º anos farão as atividades, mas para fins de análise, só serão consideradas as atividades dos alunos cujos responsáveis consentirem.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em 18/01/2022



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

1. De que a identidade de seu filho/a, assim como as identidades de todas(os) as(os) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento em relação ao seu filho/a. Caso você ou seu filho/a tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase das oficinas, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa por meio do telefone e e-mail que constam nesse documento.
6. De que toda pesquisa envolve riscos, danos ou desconfortos, mas que todas as medidas possíveis serão tomadas para que isso não aconteça. No caso da pesquisa aqui descrita, os riscos previstos são mínimos, estando ligados, por exemplo, a desconfortos possíveis em relação aos filmes utilizados. No entanto, saliento novamente que todos os filmes escolhidos respeitarão a faixa etária correspondente ao seu filho/a. Além disso, me comprometo a tomar as medidas necessárias para a proteção dele/a em caso de desconforto com alguma atividade.
7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para que seu filho/a participe desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisador  
Marcelo Felipe Vier

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
**Em 18/01/2022**

## APÊNDICE C - UM OLHAR SOBRE OLHARES JÁ PRODUZIDOS

Em busca de ramificações já surgidas e não de raízes, como expliquei na introdução a partir da obra de Kren, é que realizei a revisão bibliográfica<sup>38</sup>. Para tanto, fui buscá-las nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Portal de Periódicos da Capes e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), em sua biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros. Para realizar a pesquisa, o descritor “filosofia” foi combinado com o operador booleano “AND” e os descritores “ensino fundamental” (filosofia AND ensino fundamental), “ensino fundamental” e “olhar” (filosofia AND ensino fundamental AND olhar), “imagem” e “olhar” (filosofia AND imagem AND olhar), “cinema” e “olhar” (filosofia AND cinema AND olhar). O descritor “filosofia com crianças” pesquisei tanto separadamente, quanto na combinação com o descritor “olhar” (filosofia com crianças e filosofia com crianças AND olhar). O mesmo processo realizei com o descritor “filosofia para crianças”, pesquisado separada e conjuntamente com o descritor “olhar” (filosofia para crianças e filosofia para crianças AND olhar). Ressalto que realizei a busca tanto com o descritor “filosofia com crianças”, quanto com o descritor “filosofia para crianças”, por entender que existem importantes diferenças na forma como são desenvolvidas essas duas propostas. Diferenças que serão esmiuçadas no capítulo do referencial teórico. Por fim, realizei a busca com o descritor “cuidado de si” combinado com o descritor “olhar” (cuidado de si AND olhar).

Apresento no Quadro 7 os resultados das buscas nas três plataformas.

Quadro 7 - Pesquisa bibliográfica no portal da CAPES e na biblioteca SciELO

| Descritores utilizados                           | Portal de Teses e dissertações CAPES | Portal de Periódicos CAPES | Biblioteca Eletrônica de periódicos SciELO |
|--|--------------------------------------|----------------------------|--|
| “filosofia” AND “ensino fundamental”             | 50                                   | 152                        | 32   |
| “filosofia” AND “ensino fundamental” AND “olhar” | 05                                   | 52                         | 0  |
| “filosofia” AND “imagem” AND “olhar”             | 06                                   | 190                        | 57   |
| “filosofia” AND “cinema” AND “olhar”             | 05                                   | 86                         | 4  |
| “filosofia com crianças”                         | 33                                   | 05                         | 23   |

<sup>38</sup> O presente texto foi desenvolvido durante o processo de elaboração do projeto de qualificação para o mestrado, com o intuito de pesquisar o que já havia sido produzido em relação aos temas e objetivos do meu trabalho, além de buscar aproximações e distanciamentos que pudessem contribuir para a pesquisa.

|  |    |    |    |
|--|----|----|----|
| “filosofia com crianças” AND “olhar”   | 02 | 01 | 0  |
| “filosofia para crianças”  | 74 | 11 | 23 |
| “filosofia para crianças” AND “olhar”  | 01 | 03 | 0  |
| “cuidado de si” AND “olhar”  | 09 | 45 | 56 |
| Resultados de busca refinada para “área de conhecimento, área de concentração, área de avaliação e programa: Educação” no Portal de Teses e Dissertações Capes e “tópico: Educação” no Portal de Periódicos da Capes e na plataforma SciELO. |    |    |    |

Fonte: elaborado pelo autor.

Após realizar a busca, selecionei em cada plataforma trabalhos com ramificações que articulassem com minha proposta de pesquisa. Constatei que grande parte das produções que apareceram a partir do uso dos descritores não tinham conexão com minha pesquisa. Aspectos como metodologia, referencial teórico, nível educacional focado (como trabalhos que analisavam a Educação Infantil), dentre outros motivos, diferenciavam significativamente o problema de pesquisa e a abordagem realizada na construção desses trabalhos em relação ao que proponho construir. Por outro lado, destaquei produções que se aproximavam, pelo menos em parte, de meus objetivos – produções estas que acredito ser de grande contribuição para o desenvolvimento da dissertação. Apresentarei, na sequência, quadros com os trabalhos destacados em cada plataforma com título, autoria, ano e local de publicação, tipo de trabalho e resumo. Também uma breve análise das possíveis aproximações e contribuições para minha pesquisa, assim como os distanciamentos que os separam, quando pertinentes.

A maior parte dos trabalhos escolhidos traz relações com as discussões sobre filosofia com crianças e para crianças. As pesquisas sobre Filosofia e Educação, costumeiramente, são dedicadas ao Ensino Médio, nível que já tem desenvolvido um trabalho relacional nessas duas áreas há muitas décadas. Penso que a chegada de uma nova perspectiva de desenvolvimento educacional para a filosofia na infância e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, desde a década de 90 no Brasil, provocaram um interesse crescente de pesquisas em especializações, mestrados e doutorados, bem como muitas publicações de artigos em revistas e periódicos especializados.

Outro destaque importante foram os trabalhos que relacionam filosofia e cinema. O crescimento da produção de filmes e da relevância da imagem para a sociedade contemporânea ressignificaram a possibilidade de que o cinema estabeleça conexões com áreas como a filosofia, sobretudo nas escolas, sendo também crescente o número de produções científicas que analisam as possibilidades de uma educação para e com as imagens. Nessas pesquisas, percebe-se que a imagem apresentada pelo cinema, assim como por outras artes (pintura,

fotografia), já não aparece como complemento ou ilustração das aulas, mas como fator central nas discussões sobre a educação.

Começarei apresentando os trabalhos selecionados no Portal de Teses e Dissertações da Capes – conforme quadro 7.

Quadro 8 - Teses e dissertações CAPES

| <b>Título</b>  | <b>Autoria</b>                                    | <b>Ano e local de publicação</b>   | <b>Tipo</b>                |
|--|---|--|----------------------------|
| O ensino de Filosofia para o desenvolvimento do pensar crítico: estudos com crianças no ensino fundamental   | Carla Daiane Alencar Mendes                       | 2016 / Universidade Federal do Piauí                                       | Dissertação                |
| <p><b>Resumo:</b> O objetivo do presente estudo é analisar a contribuição do ensino de filosofia no desenvolvimento do pensar crítico das crianças no ensino fundamental. Em decorrência delinea os seguintes objetivos específicos: identificar as formas do pensar da criança sobre a realidade e suas atitudes em relação ao senso-comum; observar a capacidade da criança de debater e confrontar ideias; e analisar o pensamento crítico das crianças no desenvolvimento de seu modo de pensar no seu dia a dia. O interesse pelo ensino de Filosofia com crianças partiu de inquietações decorrentes da vivência como Pedagoga, atuando como professora no ensino fundamental e, também, por ser graduada em Filosofia, atuando como professora de Filosofia no ensino médio, ambos na Rede Estadual de Ensino, aspectos que levam ao questionamento: por que as crianças não têm acesso à Filosofia desde os anos iniciais? Levando em consideração a importância desta disciplina para o desenvolvimento do pensar das crianças, o que conduz elaborar o seguinte problema de pesquisa: De que forma o ensino de Filosofia no ensino fundamental contribui para o desenvolvimento do pensar crítico das crianças? Para construir os pressupostos teóricos que lhe sustentam, conta com as contribuições de autores que discutem o ensino de Filosofia com crianças, entre eles: Cunha (2008), Kohan (1999; 2004), Lipman (1995; 1999; 2014), Oliveira (2004), Silveira (2001); além de autores que investigam sobre a construção do pensamento crítico-reflexivo, como Dewey (1959), Lipman (1995; 1999; 2014), dentre outros. No campo metodológico, baseia-se em Coulon (1995), Lüdke e André (1986), Macedo (2000), optando pela etnopesquisa crítica de natureza qualitativa, que tem na etnometodologia sua abordagem teórica, e, na etnografia, o método. Tem como colaboradores 20 (vinte) alunos do 2º ano do ensino fundamental, bem como a professora da referida turma de uma escola particular. Este estudo utiliza os seguintes instrumentos e/ou técnicas de obtenção de dados: a observação participante, que tem como recurso o diário de campo, a fim de observar e registrar a prática filosófica dos alunos e da professora da turma; a entrevista aberta, a fim de obter dados sobre a formação e os conhecimentos filosóficos da professora da turma; e oficina de desenhos e contação de história, com o intuito de analisar o desenvolvimento do pensamento das crianças nas aulas de Filosofia. Como metodologia de análise dos dados propomos a Análise de Conteúdos, baseado em Macedo (2000), levando em consideração duas categorias de análise: Ensinando Filosofia com Crianças e Desenvolvendo a Habilidade do Pensar. Como resultado percebemos que as crianças que estudam Filosofia desde os anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem seu pensamento crítico, tornam-se mais participativas, pensam melhor sobre si e sobre a sociedade em que vivem, tornando-se cidadãos mais críticos.</p> |   |  |                            |
| <b>Título</b><br>Filosofia na escola: uma contribuição necessária para um espaço reflexivo e democrático   | <b>Autoria</b><br>Rita de Cassia de Campos Andery | <b>Ano e local de publicação</b><br>2015 / Universidade do Vale do Sapucaí | <b>Tipo</b><br>Dissertação |
| <p><b>Resumo:</b> Esta pesquisa teve como objetivo conhecer, analisar e discutir a importância da Filosofia enquanto disciplina, através da experiência com o programa Educação para o Pensar no Ensino Fundamental da rede pública do município de Piranguinho, situado no Sul de Minas Gerais. De natureza filosófica e dialética, a pesquisa pretendeu, a partir da construção do referencial filosófico, estabelecer as bases do diálogo entre os dados empíricos coletados na rede municipal de ensino de Piranguinho-MG e os conceitos de educação democrática e reflexiva de Dewey (1979a; 1979b) e de Educação para o Pensar e Comunidade de Investigação de Lipman (1990; 1995; 1997). O foco na pesquisa foi do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em Piranguinho-MG, movido pelas questões: Como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática podem ser elementos relevantes para a formação das crianças? O ser democrático se forma só depois que o aluno passou pela escola ou este ser democrático é uma construção diária, é um modo de vida que o professor deve criar na sala de aula, por meio da experiência de vida, para que esse aluno vá incorporando esses procedimentos da democracia? A metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativo, observando que os dados apresentados em gráficos e porcentagens foram de natureza colaborativa para melhor entendimento da realidade analisada.</p>   |   |  |                            |

Entende-se que a Educação para o Pensar promove uma educação transformadora, crítica, democrática, considerando a criança e o adolescente como seres atuantes, pensantes e agentes transformadores capazes de filosofar. Para isto foi realizada uma coleta de dados através da aplicação de questionário com questões abertas à rede educacional. Pela análise do material coletado foi possível conhecer o perfil docente, sua concepção filosófica, seu entendimento do ensino de Filosofia, levantando -se categorias que permitiram compreender os conhecimentos reais que compõem o trabalho com a Filosofia na rede, e como a Filosofia, a educação reflexiva e democrática vêm se tornando elementos relevantes para a formação das crianças. Pôde-se verificar então que o ser democrático vem se formando numa construção diária na sala de aula através da comunidade de investigação com crianças e adolescentes dessa faixa etária.

| <b>Título</b>                   | <b>Autoria</b>            | <b>Ano e local de publicação</b>                   | <b>Tipo</b> |
|---------------------------------|---------------------------|--|-------------|
| O cinema como educação do olhar | Avelino Aldo de Lima Neto | 2015 / Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Tese        |

**Resumo:** O conhecimento só é possível por existirmos corporalmente. Todavia, na experiência educativa, a potência epistêmica do corpo é negligenciada, empobrecendo os registros do inteligível. A presente tese enreda-se nesse problema obliquamente: a partir de uma filosofia do corpo e da imagem que, na modernidade – compreendida não como periodização, mas como qualificação das nossas negociações entre o real e o inteligível – desvelou outros modos de efetuar esses registros. Tais modos são explorados através da abertura concretizada pelas obras de Merleau-Ponty e Michel Foucault, ilustrativas desse novo comércio do real. Para abordar o problema tomam-se como objeto de análise a visibilidade e a motricidade do corpo no cinema. Este objeto é analisado por meio de um corpus de filmes cujos enredos centram-se na educação formal e, mais ou menos intensamente, solicitam o engajamento tanto dos personagens quanto do espectador numa performance visual. Para aproximar-se do objeto, pergunta-se como o fenômeno da Educação é mostrado pelo cinema; como o corpo aí se mostra e como os espectadores podem vê-lo. A partir da apreciação do corpus e da articulação teórica entre as filosofias de Merleau-Ponty e de Michel Foucault, tornou-se possível afirmar a tese do cinema como educação do olhar. Assume-se como objetivo geral desvelar a potencialidade educativa da experiência fílmica, que proporciona um outro regime de inteligibilidade para a Educação. Nele, o corpo enquanto operador visual dilata a capacidade de compreensão do real. O trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, elucida-se a abordagem metodológica: delimita-se a pertinência da articulação teórica; explica-se o método do uso das imagens como linguagem indireta que participa da descrição da realidade; apresenta-se o corpus fílmico, bem como descrevem-se os critérios para a sua escolha e para a construção do instrumento adotado para a análise do objeto. No segundo capítulo, problematiza-se a incapacidade da sociedade ocidental em formular discursivamente o real e recorre-se, ao mesmo tempo em que se assiste às cenas dos filmes, ao aporte de Merleau-Ponty e de Foucault sobre a performance visual desencadeada pelas imagens. No terceiro, desenvolvem-se as implicações da educação do olhar proporcionada pelo cinema, mormente no que concerne ao novo lugar dado à visibilidade na formulação do real. Por fim, são desenvolvidas as pistas daí oriundas para a construção de um outro roteiro para a visibilidade da Educação. Neste, ao assumir o olhar como experiência de conhecimento, pretende-se mostrar outros modos de ser, de ver, de pensar e de sentir o mundo, reconfigurando, assim, protocolos epistêmicos e de subjetivação presentes no contexto educativo.

| <b>Título</b>   | <b>Autoria</b>   | <b>Ano e local de publicação</b>                     | <b>Tipo</b> |
|---|------------------|--|-------------|
| Hoje tem filme: a abordagem da diversidade em experiências com o cinema na educação | Daniela da Silva | 2018 / Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Dissertação |

**Resumo:** A educação, como a escola, aparece sempre em constante questionamento, na sua forma, conteúdo e enquanto possibilidade. Quando nos propomos a conhecer práticas educativas, expomos relações de avaliação, de ensino e de aprendizagem. Pensemos assim, este meandro, contextualizado em uma contemporaneidade repleta de imagens e informações, que implicam, não sem uma consequência, em uma enxurrada de novas atribuições e visões acerca do espaço e da prática educacional. O cinema, velho conhecido das salas de aula, situado nesta floresta de símbolos, na medida em que emerge potencialmente, se revela também estrangeiro. A partir de algumas experiências possíveis durante minha trajetória como estudante do Ensino Médio, aluna da graduação em Jornalismo, participante de cineclube e de produções audiovisuais, assim como no papel de espectadora, que jamais cessa, foram elaboradas as primeiras cenas desta pesquisa. Já, por meio do encontro com a minha orientadora, as aulas, os autores e os professores do Mestrado em Educação, angariei outras experiências de investigação, de educação, de filosofia e de cinema, essenciais para a montagem e “finalização” desta obra. Dito isso, a conjunção dessas experiências, levaram ao desenvolvimento de um estudo interessado em investigar as práticas com o cinema, a educação e a diversidade, com foco na perspectiva dos docentes da Educação Básica. Uma vontade de saber que culminou na seguinte questão de pesquisa: De que modo a temática

da diversidade como princípio formativo, prevista na Proposta Curricular de Santa Catarina, é abordada em experiências com o cinema nas aulas da educação básica da rede estadual? Na busca de apresentar discussões e elementos de possibilidade para tal questionamento, foram elaboradas também quatro questões de pesquisa: Como filmes que abordam a diversidade são adotados pelos docentes da educação básica da rede estadual como dispositivo pedagógico? Como a Lei 13.006/14 de difusão do cinema nacional nas escolas reverbera nas práticas escolares? Quais as possibilidades de sensibilização que a narrativa fílmica possibilita aos professores e estudantes? Como os filmes são potencializados pelos professores para gerar debates e construir concepções acerca da diversidade? Tendo esta estrutura condutora, a coleta das materialidades empíricas, realizadas em uma escola da rede estadual de Chapecó, Santa Catarina, aconteceu através de entrevistas narrativas e de um estudo etnográfico, durante as exibições de filmes, com quatro docentes dos anos finais do Ensino Médio, selecionados pela aproximação com o cinema em suas práticas pedagógicas. As falas desses docentes, foram organizadas de acordo com as questões de pesquisa, servindo como norteadoras para a criação de agrupamentos temáticos, constituídos para auxiliar no processo de análise de discurso. Cabe ressaltar, assim, que esta dissertação é atravessada, construída e inspirada por referenciais encontrados nos pensamentos de Michel Foucault, especialmente, na medida em que apresenta as noções de discurso, cuidado de si, de dispositivo e da subjetivação. Elementos e fundamentações que, constituem e se relacionam constantemente nesta dissertação, permitiram olhar para o cotidiano de uma escola e para a experiência de docentes, através de uma lente interpelada pela linguagem audiovisual. As reverberações da Lei 13.006/14, que diz respeito à obrigatoriedade do cinema nacional, nas escolas de educação básica, no enunciado dos docentes expõe uma série de possibilidades, mas especialmente de lacunas e limitações, na histórica relação entre cinema e educação. Esta aproximação, basilar à construção da noção de dispositivo pedagógico do cinema, apresenta a necessidade da educação se abrir ao mundo da comunicação e das artes, na busca de uma pedagogia cultural. De um modo que uma não exerça um desserviço à outra, de um lado regulando os educadores e de outro instrumentalizando o cinema. Com isso, o conceito de sensibilização através da imagem e de educação do olhar, se apresentam como fundantes no exercício de tensionar o conceito de diversidade, para uma discussão acerca da identidade e da diferença na sociedade e, por assim dizer, na educação, a partir de práticas éticas e estéticas. A experiência, conceito tão caro a este trabalho, pensada a partir das práticas de um cuidado de si, conduzem à necessidade de pensar o espaço-tempo atribuído ao cinema, especialmente na escola, mas também na formação inicial e continuada dos docentes, e porque não na vida dos sujeitos da educação.

|   |  |   |                            |
|---|--|---|----------------------------|
| <b>Título</b><br>Cinema e educação: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba  | <b>Autoria</b><br>Solange Straube Stecz                | <b>Ano e local de publicação</b><br>2015/ Universidade Federal do São Carlos  | <b>Tipo</b><br>Tese        |
| <b>Resumo:</b> O ponto de partida deste estudo é o Projeto “Criança e Cinema de Animação”, realizado pela Cinemateca de Curitiba entre 1976 e 1983 que inovou as relações do cinema com a educação, na rede municipal de ensino. Seu caráter inovador permite compará-lo a projetos audiovisuais contemporâneos, cuja produção e fruição trabalham no sentido da democratização audiovisual. A tese aqui defendida é a de que o audiovisual em sua dimensão artística, educativa e humanística constrói pontes entre educadores e cineastas que atuam na perspectiva da educação como prática da liberdade. Pensar as relações entre audiovisual e educação exige que se perpassa a sensibilização e criticidade do olhar cinematográfico das crianças tendo a escola como espaço de incorporação e de sua fruição. Permite ainda pensar qual o papel do cineasta na escola e como seu conhecimento técnico/estético contribui para o processo. O objetivo desse estudo é refletir sobre o desenvolvimento das relações entre o audiovisual e a educação em Curitiba, suas práticas e atores, tendo como referência o projeto, Criança e Cinema de Animação e experiências contemporâneas em audiovisual. O referencial teórico está ancorado em conceitos da educação, filosofia, sociologia e antropologia, a partir de autores fundamentais como Alain Bergala, para quem a escola deve ser um espaço de incorporação e fruição do cinema enquanto arte. Amar o cinema e a compreendê-lo exige a adoção de uma pedagogia da criação, não apenas de contemplação. |  |   |                            |
| <b>Título</b><br>Filosofia das imagens na escola: uma alternativa para filosofar com crianças   | <b>Autoria</b><br>Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer | <b>Ano e local de publicação</b><br>2004/ Universidade Federal de Santa Maria | <b>Tipo</b><br>Dissertação |
| <b>Resumo:</b> O estudo propõe a análise da relevância e viabilidade da inserção da Filosofia nas propostas educacionais, ao nível da educação básica, na busca do entendimento que se configura num processo emancipador pelo viés da experiência estética. A discussão do tema da Filosofia das imagens como alternativa didático-pedagógica para filosofar com crianças na escola tem, como aportes teóricos básicos, o Programa de Filosofia para as Crianças, de Matthew Lipman, e a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas. A Filosofia vem nos permitindo desvelar os paradigmas da educação, na transição para a sociedade pós-moderna,  |  |   |                            |

diante das necessidades emergentes na ação pedagógica, com a mudança da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, em que se acentua o caráter dialógico e comunicativo da razão. Através do exercício da leitura hermenêutica, há o propósito de se analisar alguns momentos significativos referentes ao surgimento da infância e suas diferentes imagens, buscando o entendimento filosófico no contexto global, sem deixar de perceber a especificidade do nosso país. A Filosofia por imagens pode ressignificar o processo de inserção da Filosofia nas escolas e redimensionar a dinâmica da formação cultural, renovando a discussão sobre seu ensino, a partir do referencial das imagens estéticas utilizadas na linguagem. No contexto atual, as imagens se propõem como canal de acesso ao conhecimento e secundariamente como recurso didático. Na construção dos conhecimentos é fundamental uma reflexão mais completa e aprofundada da atividade educativa, pela possibilidade de interpretar as tensões que ocorrem no âmbito da educação, ligando a esse aspecto uma teoria do desenvolvimento da competência cognitiva e as implicações de uma racionalidade comunicativa na práxis pedagógica.

|   |   |   |                            |
|---|---|---|----------------------------|
| <b>Título</b><br>Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?  | <b>Autoria</b><br>Vanise de Cássia de Araujo<br>Dutra Gomes | <b>Ano e local de publicação</b><br>2011/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro                            | <b>Tipo</b><br>Dissertação |
| <b>Resumo:</b> O presente trabalho nasce com a chegada em 2007 do projeto de extensão universitária na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha do Em Caxias a Filosofia en-caixa? Município de Duque de Caxias, RJ. Este projeto é coordenado pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Como professora da escola, fui convidada a participar do projeto e tenho sido afetada com a proposta ousada de desenvolver a filosofia com crianças. Assim surge a ideia de estudar e escrever sobre as transformações e autotransformações que tenho vivido desde o início no espaço tempo escolar, particularmente no que diz respeito ao processo de ensinar e de aprender como experiência/sentido que possibilite outras maneiras de experimentar, ser e pensar a minha prática pedagógica no cotidiano da escola/sala de aula e na vida. O caminho adotado para a investigação do tema inicia-se rumo a compreensão do cotidiano tentando perceber como os sujeitos participantes da escola vão fazendo usos e táticas do escolar que geram suas experiências de aprendizagem. Depois, fazer saber segue-se rumo a refletir sobre que tipo de experiência da aprendizagem escolar temos desenvolvido no interior da escola experiência do conhecer ou experiência do pensar? E qual delas tem potencializado a experiência /sentido que de fato afeta, toca, acontece na perspectiva de Foucault, Deleuze e Jorge Larrosa trazendo profundas mudanças. Finalmente, partimos rumo a narrar o caminho percorrido pela escola com o projeto que possibilitou que os participantes fossem atravessados pelo encontro com filosofia permitindo uma caminhada aberta, enigmática, imprevisível levando-o a lugares ainda não vividos ou pensamentos ainda não pensados. |   |   |                            |
| <b>Título</b><br>Filosofia e cuidado de si na escola: entre a fala e a escuta   | <b>Autoria</b><br>Silvia Cristina Barbosa da Silva          | <b>Ano e local de publicação</b><br>2017/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Araraquara | <b>Tipo</b><br>Dissertação |
| <b>Resumo:</b> Esta é uma pesquisa teórica que tem como objetivo analisar vozes de crianças na prática de filosofia. Para tanto, analisamos os trabalhos do GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia Para Crianças) da Unesp – FCLAr, do NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância) da UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e de outras experiências em Portugal (Rita Pedro), Itália (Giuseppe Ferraro) e Colômbia (Cortés e Vaca). A partir da concepção de infância aiônica, a análise dessas vozes consiste em uma reescuta, ou seja, uma nova escuta com o intuito de torná-las mais visíveis pela experiência diferenciada que essa prática propõe. A presença dessa filosofia no campo educacional atua como ponto de resistência frente ao poder disciplinador da instituição escolar. Constatamos, nesses relatos, um cuidado com o pensar que estrutura o cuidado de si, conceito trabalhado pelo filósofo francês Michel Foucault. Assim, partimos de alguns pressupostos foucaultianos, principalmente aqueles de seus últimos escritos, em que a questão do processo de subjetivação é problematizada pelo autor. Além do conceito de cuidado de si, também utilizaremos a parrhesía e a escuta que são algumas práticas de si exercidas na Antiguidade e que se relacionam nas análises das experiências da filosofia com crianças. Além da leitura de Foucault, apoiamos-nos em outros autores do campo da filosofia da educação, tais como Jorge Larrosa, Walter Kohan, Veiga-Neto e Silvio Gallo para repensarmos as experiências desses sujeitos no contexto escolar.   |   |   |                            |
| <b>Título</b><br>O ensino da Filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação dos sujeitos autônomos   | <b>Autoria</b><br>Felinto Gadelha Segundo                   | <b>Ano e local de publicação</b><br>2017/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte                         | <b>Tipo</b><br>Dissertação |

**Resumo:** A pesquisa empreendida consiste em analisar como o programa de ensino de filosofia para crianças do professor Matthew Lipman pode formar crianças e jovens na perspectiva de uma educação emancipatória que vise à formação do sujeito autônomo. O estudo tem sua relevância mediante os embates políticos e ideológicos que envolvem as discussões a cerca da obrigatoriedade, ou não, da disciplina de filosofia nas escolas e de como este ensino de filosofia pode apresentar-se como alternativa para uma educação significativa que possibilita o desenvolvimento das habilidades para o pensar autônomo desde a infância. Para tanto, partimos da hipótese na qual seria possível encontrarmos na metodologia do ensino de filosofia para crianças aspectos pedagógicos e didáticos dos quais conjecturamos com a proposta de uma educação reflexiva e crítica, que leva a criança e ao jovem a capacidade de pensar por si mesmos. Para tal análise, levantamos arcabouço teórico conceitual a partir da crítica que Adorno e Horkheimer faz ao tipo de educação moderna, cuja está atrelada ao conceito de Indústria Cultural e a civilização moderna racionalista e tecnológica perante a penetração da realidade social humana. A metodologia de análise bibliográfica nos permitiu fazer inferências sobre o programa de ensino de filosofia para crianças por intermédio de análise da obra de Lipman e dos conceitos abstraídos das obras dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (Dialética do esclarecimento e Educação e emancipação). Esta metodologia de ensino permite uma análise crítica que auxilia a prática docente, da qual considera a participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades para o pensar, integrantes da formação autônoma, crítica e reflexiva do sujeito, em vistas de uma educação para a cidadania, ou seja, para emancipação do sujeito que resiste ao assujeitamento da indústria cultural a partir da autoconsciência crítica.

| <b>Título</b>   | <b>Autoria</b>                | <b>Ano e local de publicação</b>                                       | <b>Tipo</b> |
|---|-------------------------------|--|-------------|
| Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitude | Martha Lucia Atehortua Rendon | 2015/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília | Tese        |

**Resumo:** Esta tese identificou, nas propostas desenvolvidas por Matthew Lipman e Walter Kohan, referentes ao trabalho de Filosofia para ou com crianças, elementos muito interessantes para serem convertidos em um projeto educativo concreto, que se ocupam de tentar desenvolver o pensamento das crianças e jovens, no contexto das escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Tanto Lipman como Kohan sugerem, nesse programa, desenvolver uma educação para o pensar, uma visão muito particular da educação que envolve professores e estudantes, situando a pesquisa como meio de reflexão, o qual consegue estabelecer uma comunicação direta entre o saber e a comunidade educativa, isto é, essa proposta procura fazer do conhecimento e de transformações de ensino que se vivem, no interior da escola, um processo de investigação constante, capaz de possibilitar mudanças e atualizações permanentes. O desenvolvimento desta tese permitiu evidenciar a importância e a necessidade de vincular aos processos educativos e, especialmente na população colombiana, espaços de formação os quais possibilitem o desenvolvimento de atitudes por meio de uma educação para o pensar. Filosofia para crianças é uma ferramenta que favorece os docentes e estudantes a pensar por si mesmos, no que concerne às experiências do diário viver, acolhendo a Filosofia como um estilo de vida, o qual sugira outras maneiras e motive a busca constante pelo saber. Por meio deste trabalho, pretende-se oferecer aos docentes, com análises e comparações, alguns indicativos predominantes, os quais convidam a ampliar o panorama pedagógico concernente ao que pode ser uma educação para o pensar fundamentada no desenvolvimento de habilidades e, principalmente, na formação de atitudes.

| <b>Título</b>  | <b>Autoria</b>   | <b>Ano e local de publicação</b>        | <b>Tipo</b> |
|--|------------------|---|-------------|
| O ensino de filosofia no ensino fundamental: O projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003): A proposta, a crítica, contradições e perspectivas | Silvio Wonsovicz | 2004/ Universidade Estadual de Campinas | Tese        |

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida junto à Área Temática, História, Filosofia e Educação, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação Paidéia, na linha de pesquisa Ética, Política e Educação. Busca constituir uma reflexão sobre as condições históricas, as situações práticas, os determinantes legais e institucionais do ofício de ensinar Filosofia no sistema educacional fundamental no Brasil e, a partir do Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, resgatar a história, os avanços filosófico-pedagógicos do programa organizado com as escolas do Brasil, a partir de Santa Catarina, em quinze anos de existência, fazendo história. Dessa forma, apresenta uma análise histórica, institucional e educacional dessa experiência curricular e social e, também, uma experiência de educação filosófica, especialmente desenvolvida com crianças, adolescentes e jovens, em busca de uma educação emancipatória, entendida como um conceito de autonomia, de crescimento cultural e enriquecimento pedagógico, dos cidadãos, educadores, de todos os sujeitos envolvidos. O tema é a Filosofia, o campo é a educação, a intenção é investigar a possibilidade viável de uma educação reflexiva

emancipatória. Aceita a Filosofia como o máximo de consciência possível que uma época ou sociedade pode realizar e parte da premissa de que todo o homem produz uma determinada Filosofia de vida ou um conjunto de ideias e valores ou sustenta-se sobre uma. Apresenta a experiência institucional, educacional e pedagógica do Centro Catarinense de Filosofia no 1º Grau, posteriormente chamado de Centro de Filosofia Educação para o Pensar (1989-2003), situado em Florianópolis/SC, o qual se tornou referência do ensino de Filosofia com crianças em escolas do ensino fundamental. Também, contextualiza historicamente a importância de ensinar Filosofia na estrutura de ensino oficial e investiga criticamente os fundamentos essenciais da proposta Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, educador norte-americano, fazendo a aproximação de sua proposta com a realidade da educação brasileira. É uma pesquisa bibliográfico-histórica, com aporte de campo e estudo de caso, o de uma instituição social organizadora da Educação para o Pensar. Apresenta, ao final, propostas e ampliações, adaptações e criações e caminhos que se abrem numa perspectiva de uma Educação filosófica emancipatória, designada Educação para o Pensar: Filosofia com Crianças, Adolescentes e Jovens.

| <b>Título</b>   | <b>Autoria</b>          | <b>Ano e local de publicação</b>   | <b>Tipo</b> |
|---|-------------------------|--|-------------|
| A ética do Cuidado de Si no pensamento educacional contemporâneo: a atualidade da psicagogia e a crítica da constituição da subjetividade na formação | Ricardo Leonel Ferreira | 2019/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente | Dissertação |

**Resumo:** Com base na filosofia de Michel Foucault, afirmamos que a pedagogia empregada tradicionalmente nas instituições de ensino coloca a educação sob a égide de uma lógica normalizadora disciplinar e biopolítica, sendo conduzida de acordo com os parâmetros e dispositivos de poder que atuam na disciplinarização dos corpos e na reprodução homogeneizante de subjetividades capturadas em suas singularidades. Desde um ponto de vista da filosofia como diagnóstico da atualidade, Foucault aponta para a relevância da ética do cuidado de si como problematização das práticas históricas de constituição da subjetividade. Este é o caso, portanto, da noção de “psicagogia”, que pode ser empregada para se referir a modos de subjetivação contrários à lógica disciplinar ou biopolítica, possibilitando uma relação com o conhecimento que não seja privilegiadamente de aquisição ou assimilação, mas que seja capaz de provocar mudanças no êthos, isto é, na constituição ética e política dos indivíduos. Nesse sentido, propusemo-nos aqui ao desafio de exercitar o desenvolvimento de problematizações consistentes com a dimensão política e ética da pedagogia na formação humana e, a partir da noção de psicagogia, experimentamos tecer alguns apontamentos epistemológicos sobre as possibilidades de atualização das práticas educativas, tendo em vista a necessidade ética e política de apreender os processos formativos na relação entre o sujeito, a verdade e a subjetivação. Na medida em que a psicagogia encontra o seu sentido como uma prática do cuidado de si, do governo de si mesmo, ela pode propiciar o rompimento com a produção de assujeitamento da subjetividade a que a pedagogia das habilidades e das competências está sujeita, em meio à disciplinarização e normalização dos atores escolares. A psicagogia provoca aqui um questionamento de fundo político e ético, intrinsecamente relacionado aos processos de subjetivação e de poderes institucionais que pretendem manter certo controle, pois ela escancara a monopolização de um sentido normativo de aprendizagem e o papel que ele exerce frente ao enfraquecimento das potencialidades dos aprendizes, tendo em vista a sua relação com a responsabilidade originária dos fatores de governamentalização, que dominam grande parte dos modelos de educação existentes. Admitida como uma proposta alternativa, a psicagogia revela a existência de outras possibilidades para a busca da compreensão acerca da relação entre o processo de formação e as singularidades que demandam outro cuidar, uma nova postura na forma de se conceber o como fazer pedagogia e os objetivos educacionais, pois é por meio do olhar afetivo e comprometido com a liberdade que se torna possível uma presença interessada em sala de aula, criando sentidos que correspondam aos desejos e aos fluxos de pensamentos que inclinam os sujeitos a se transformarem na relação com os saberes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 12 trabalhos destacados no Quadro 8, podemos perceber que 8 são dedicados a pesquisas que discutem a filosofia para/com crianças no Ensino Fundamental. A maioria desses trabalhos, 5 no total, focam seus estudos na proposta de Mathew Lipman, de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar. Nesse sentido, centram-se em desenvolver nos alunos conceitos básicos do filosofar para uma educação democrática, autônoma e emancipadora, como crítica, reflexão, investigação, pensar, dialogar. Nesse grupo, podem ser incluídas as

pesquisas de Mendes (2016), Andery (2015), Segundo (2017), Rendon (2015) e Wonsovicz (2004). É possível constatar, nessas produções, uma forte influência dos objetivos, materiais, estratégias e metodologias do filósofo americano, que propôs um modelo do fazer filosofia para crianças. Mesmo reconhecendo a importância desse modelo para o desenvolvimento de uma filosofia para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental no Brasil, minha pesquisa distancia-se em grande parte dessa proposta, defendendo uma filosofia com crianças que não necessita ser feita de modelos de aula ou modelos de sujeitos, bem como entende a necessidade de que se problematizem conceitos arraigados na tradição filosófica como bases do pensar bem. No entanto, as pesquisas que encontrei sobre a proposta de Lipman serão de grande valia para as problematizações que pretendo propor no capítulo do referencial teórico, pois abrem a possibilidade de discussão de conceitos importantes, como reflexão, pensar, diálogo e experiência.

Em relação aos outros 3 trabalhos que abordam a filosofia com crianças, de Mousquer (2004), Gomes (2011) e Silva (2017), percebem-se diferenças significativas em relação aos estudos anteriores, aproximando-se mais de minha proposta. No caso de Mousquer, sua referência também é Lipman e sua proposta para crianças, mas há uma clara quebra em relação aos outros trabalhos, pois propõe trabalhar a filosofia com imagens, distanciando-se em parte das formas mais tradicionais do ensino filosófico e buscando a ação comunicativa a partir das teorias de Habermas. Apesar do seu referencial teórico afastar-se do que proponho utilizar, a defesa da imagem como possibilidade do fazer filosófico é um ponto extremamente significativo no meu trabalho, o que contribuirá para problematizações na sequência da pesquisa.

Da mesma forma, os trabalhos de Gomes (2011) e Silva (2017) também têm aspectos importantes a contribuir para meu trabalho. Em primeiro lugar, trazem uma proximidade com referenciais teóricos que estão presentes nesta pesquisa, como Foucault, Veiga-Neto e Kohan. Além disso, são produções ligadas ao grupo do NEFI, Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que realiza pesquisas importantes sobre a filosofia com crianças, levando a proposta inicial de Lipman para um outro caminho. Apesar de serem pesquisas que não focam no olhar, na imagem e no cinema, caso da minha pesquisa, percebe-se nas duas propostas preocupação com uma filosofia que desloque padrões estabelecidos, propondo a abertura ao não pensado, ao não vivido, ao tempo e espaço diferenciado que a educação pode possibilitar.

O trabalho de Silva, inclusive, aborda a questão do cuidado de si a partir de Foucault, outro importante ponto que problematizo. Esse conceito também aparece no trabalho de

Ferreira (2019). Apesar da sua pesquisa não focar especificadamente no Ensino Fundamental ou na filosofia com crianças, tampouco na questão do olhar, Ferreira questiona modelos educacionais que provocam o assujeitamento das subjetividades, caso da educação voltada às competências e habilidades e propõe o cuidado de si como possibilidade de um outro *ethos*. Sua aproximação com uma educação ética e política, que possibilite a prática e o exercício das técnicas de si e do governo de si mesmo, contribuirão para a problematização desses importantes conceitos foucaultianos na minha pesquisa.

Os 3 trabalhos restantes, que foram selecionados na plataforma de teses e dissertações da CAPES, de Stecz (2015), Silva (2018) e Neto (2015), têm fortes relações com propostas que problematizam o cinema e suas contribuições para a educação. A pesquisa de Stecz (2015) busca uma interação do cineasta e dos recursos audiovisuais com as possibilidades educativas com crianças nas escolas. Nesse sentido, aproxima-se da minha pesquisa na tentativa de propor formas outras de ensino/aprendizagem na sala de aula. No entanto, sua tese foca mais nos próprios recursos possíveis de serem utilizados e menos, como proponho, nas perspectivas de um novo olhar do aluno sobre si mesmo, de novas possibilidades de ação e transformação que o olhar pode provocar. Já o trabalho de Silva (2018) propõe a discussão sobre a diversidade a partir da relação cinema e educação, focando seu estudo nos docentes e nos filmes utilizados no desenvolvimento dessa temática. Essa proximidade, com filmes que discutem a diversidade e os docentes, afasta de certa forma sua pesquisa das relações que pretendo analisar, mais voltadas para o olhar do aluno e para as próprias potencialidades das imagens na construção desse olhar, uma perspectiva diferente sobre diversidade. No entanto, Silva também busca no conceito do cuidado de si e nos estudos foucaultianos referências para desenvolver sua pesquisa, aspectos que pretendo desenvolver.

Finalmente, a tese de Neto (2015) traz importantes relações com meus estudos. Em primeiro lugar, pela busca da fundamentação do cinema como educação do olhar. Seu trabalho salienta as possibilidades no mundo imagético atual de vinculação do cinema na construção de novas perspectivas através do olhar. Porém, essa construção, para Neto, é defendida a partir do próprio corpo e das imagens que o cinema produz e problematiza do corpo. Nesse sentido, o olhar pensado em sua pesquisa afasta-se bastante do que pretendo desenvolver sobre a reflexão/conversão do olhar que serão trabalhados no referencial teórico. Pode-se observar esse distanciamento, inclusive, no fato de que, apesar de Neto utilizar Foucault como fundamental referência para sua pesquisa, assim como faço, seu trabalho toma o 2º domínio dos estudos do filósofo francês como base, das relações entre ser e poder, enquanto na presente dissertação, importa mais o 3º domínio, o das relações éticas consigo mesmo e com os outros. O autor

problematiza os conceitos foucaultianos dos corpos dóceis e visibilidades, ao passo que trabalho com o conceito de cuidado de si. Focos diferentes em relação às formas de subjetivação e suas potencialidades para a educação.

Depois de trabalhar com as teses e dissertações selecionadas na plataforma CAPES, apresento agora os artigos destacados nos periódicos da mesma plataforma – conforme Quadro 7.

Quadro 9 - Periódicos CAPES

| <b>Título</b>  | <b>Autoria</b>  | <b>Ano e local de publicação</b>  | <b>Tipo</b>           |
|--|---|---|-----------------------|
| “Reaprender a ver o mundo”: o cinema como educação do olhar  | Avelino Aldo de Lima Neto e Terezinha Petrucia da Nóbrega                 | 2018/ Revista Educação e Pesquisa   | Artigo                |
| <p><b>Resumo:</b> O presente artigo apresenta o cinema como uma experiência de educação vivenciada a partir do olhar. Para tanto, parte-se da constatação do problemático esquecimento da potência epistêmica da visibilidade nas práticas educativas. Inicialmente, retoma-se o momento platônico de fixação do paradigma gramatical e a sua associação à uma determinada postura corporal – estar sentado –, com a consequente exclusão da visão e do movimento. Tal postura é retomada com o cinema, fundador de uma inteligência que não despreza, mas suplanta a enunciação linguística, uma vez que se enreda nas dinâmicas da visibilidade, possíveis graças à articulação entre as duas supracitadas categorias excluídas por Platão. Esta abordagem é desenvolvida a partir do aporte teórico com um texto fundamental da filosofia francesa contemporânea: <i>O olho e o espírito</i>, de Merleau-Ponty, que reabilita epistêmica e ontologicamente o corpo – e, por conseguinte, a visão e o movimento. Esta exploração se efetiva na descrição de algumas cenas do filme <i>Vermelho como o céu</i>, nas quais o espectador é convocado a desdobrar-se numa performance visual, solicitando-lhe imergir numa tensão entre as intenções do cineasta e as exigências das próprias imagens. Conclui-se indicando elementos oriundos da referida performance, que apontam elementos para uma reconfiguração educativo-epistêmica a partir do olhar. Através dele, o protocolo da percepção e o registro do inteligível são atordoados. O cinema como educação do olhar facultava-nos modos outros de dizer, de ver, de pensar a realidade educativa, exigindo, doravante, uma epistemologia que dê conta das exigências das imagens.</p>   |   |   |                       |
| <b>Título</b><br>Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta.   | <b>Autoria</b><br>Antônio José Oliveira Guedes e Miguel Ángel Santos Rego | <b>Ano e local de publicação</b><br>2012/ Revista Ibero-americana de Educação | <b>Tipo</b><br>Artigo |
| <p><b>Resumo:</b> Os sistemas educativos motivados pelas profundas transformações e exigências do nosso tempo, obrigam a um constante reajustamento das suas finalidades e objectivos. A escola, ao assumir-se como espaço de construção de cidadania, reflecte não só uma preocupação das sociedades contemporâneas como se configura como um espaço privilegiado da educabilidade democrática de crianças e jovens. Se por um lado, a torrente da racionalidade técnica alagou por completo o <i>modus vivendi</i> das instituições, e em particular as educativas, por outro lado, emerge uma consciência crítica e cívica, ainda que tímida, que pretende revitalizar os sistemas educativos pela inclusão de novos espaços curriculares, reclamando a necessidade de refundar o conceito de educação, de ensino e, conseqüentemente, de uma outra matriz curricular. A Filosofia para Crianças, ao iniciar-se o mais cedo possível, permite a emergência da educação filosófica como condição estruturante do indivíduo e de qualquer sistema de ensino. A construção de um cidadão livre, responsável e crítico exige a existência de um espaço próprio onde a reflexão e o questionamento sejam pontos de partida e de chegada de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Dessa possibilidade decorre também a emergência de um conjunto de competências transversais, mobilizáveis para outras áreas e domínios do saber. Revitalizar um paradigma de aprendizagem em articulação com o do ensino, mediado pela comunidade de investigação (Lipman, Oscanyan e Sharp, 2001), é admitir de forma intencional e organizacionalmente assumida um investimento na qualidade da cidadania, que se quer mais participada, solidária e, sobretudo, mais comprometida com o seu tempo.</p> |   |   |                       |
| <b>Título</b><br>O jogo enquanto estética dialética da recepção fílmica  | <b>Autoria</b><br>Luiz Rohden, Leonardo Kussler e Denise Silveira         | <b>Ano e local de publicação</b><br>2011/ Revista Arte e Filosofia            | <b>Tipo</b><br>Artigo |

|   |  |   |                                  |
|---|--|---|----------------------------------|
| <p><b>Resumo:</b> O presente texto articula uma reflexão, do ponto de vista metodológico, entre filosofia e cinema. Sabemos que este é passível de produção de críticas e análises de caráter acentuadamente técnicos e por esta razão nos propomos justificar uma metodologia filosófica para compreensão fílmica. Para efetivar tal escopo descreveremos traços das posturas passiva e ativa que participam da noção de jogo enquanto método apropriado para olhar filmes. Isto constitui o que convencionamos chamar de uma estética dialética para recepção fílmica onde o espectador se compreende no jogo de saída e de volta sobre si ao olhar um filme.</p>   |  |   |                                  |
| <p><b>Título</b><br/>Educação para o pensar: Filosofia para as crianças</p>   | <p><b>Autoria</b><br/>Josélia de Oliveira Beserra e Alceu Zóia</p>             | <p><b>Ano e local de publicação</b><br/>2012/ Revista Eventos Pedagógicos</p>       | <p><b>Tipo</b><br/>Artigo</p>    |
| <p><b>Resumo:</b> Este artigo tem por objetivo abordar a Filosofia para as crianças no ensino fundamental, com o propósito de verificar quais são os métodos usados pelos professores em sala de aula para estimular às crianças o gosto pelo filosofar. A pesquisa delimitou-se durante um período de observação em duas escolas do município de Sinop-MT, as quais possuem nos currículos, as disciplinas de filosofia e ética. O trabalho de pesquisa foi elaborado com os professores e alunos através da pesquisa de campo. Deste modo entende-se que a filosofia deve fazer parte na vida das crianças desde o ensino fundamental favorecendo o desenvolvimento da capacidade de pensar.</p>  |  |   |                                  |
| <p><b>Título</b><br/>O uso de filmes de ficção como recursos pedagógicos ou “ver por meio de uma gramática desconhecida”</p>  | <p><b>Autoria</b><br/>Leonardo Alves de Oliveira e Josiane Peres Gonçalves</p> | <p><b>Ano e local de publicação</b><br/>2018/ Revista Holos</p>                     | <p><b>Tipo</b><br/>Artigo</p>    |
| <p><b>Resumo:</b> Filmes dos mais variados tipos são utilizados como recursos didáticos por professores das mais variadas etapas e modalidades de ensino. Com relação ao uso de filmes de ficção, especificamente, alguns estudiosos relatam um uso instrumental destes recursos didáticos, um uso que não reconhece ou valoriza as qualidades estéticas dos filmes, suas características artísticas. Por essa razão, este estudo pretendeu compreender a relação entre professores(as) de um curso de Pedagogia e o uso de filmes, especialmente os de ficção, como recursos didáticos no ensino superior. A pesquisa qualitativa utilizou como instrumento questionários eletrônicos compostos de questões abertas e fechadas, ao qual professores(as) de um curso de Pedagogia responderam. Em sua heterogeneidade, os dados indicaram que dentre os professores que utilizam filmes como recursos didáticos, a maioria privilegia os filmes de ficção. Ao utilizá-los, os professores preocupam-se em estabelecer elos entre seus temas e os conteúdos das disciplinas que ministram, porém não foi identificada uma profundidade ou objetivo de exploração de aspectos estéticos dos filmes ou tentativas de traduzir sensibilidade em julgamento estético. O conhecimento da linguagem cinematográfica nem sequer foi considerado um pré-requisito para o uso dos filmes como recursos didáticos.</p> |  |   |                                  |
| <p><b>Título</b><br/>Uma aposta no invisível: o fazer filosofia com crianças</p>  | <p><b>Autoria</b><br/>Fernanda Walter Omelczuk</p>                             | <p><b>Ano e local de publicação</b><br/>2016/ Revista Contemporânea de Educação</p> | <p><b>Tipo</b><br/>Resenha</p>   |
| <p><b>Resumo:</b> O texto é uma resenha do livro <i>A Escola Pública Aposta no Pensamento</i> (2012) organizado por Walter Kohan e Beatriz Olarieta, que tem como objetivo geral relatar a experiência do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, que completou quatro anos em 2012. Obra que representa muito mais que isso. As vivências, os desafios, os fundamentos da proposta descritos por diferentes atores dessa empreitada não são inspiradores somente para professores de Filosofia. O compartilhar do projeto gera reflexões para todo professor na relação com seu saber, com seus alunos, com seu espaço de trabalho, com suas íntimas indagações e sentidos. O projeto é uma aposta no invisível – lugar de onde toda materialidade se origina – o pensamento.</p>  |  |   |                                  |
| <p><b>Título</b><br/>Filosofia com crianças e jovens – uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum</p>   | <p><b>Autoria</b><br/>Susana Assunção</p>                                      | <p><b>Ano e local de publicação</b><br/>2010/ Universidade do Porto</p>             | <p><b>Tipo</b><br/>Relatório</p> |
| <p><b>Resumo:</b> A Educação actual tem sido alvo de várias controvérsias. Esta demonstra-se, muitas vezes, insuficiente quando se trata de formar cidadãos mais críticos, mais criativos e tolerantes. E ao seguir um modelo de Educação que se revela autoritário e de alguma forma <i>alienado</i>, em nada contribuirá para uma mudança, tão urgente, como a de levar os alunos a pensar livre e autonomamente, tornando-se cidadãos mais conscientes. O pensar faz parte da natureza do Homem, porém, este necessita de ser cultivado, caso contrário deixará, tal como se de um músculo se tratasse, de funcionar. Através do exercício do pensar e da lógica torna-se igualmente possível reflectir acerca da vida e do Mundo. Os valores merecem equitativamente um lugar de destaque, na medida em</p>   |  |   |                                  |

que tendem a desvanecer-se dentro da sociedade actual. São estes os principais aspectos que nos permitem propor um modelo de Educação com o principal objectivo de levar os alunos e a própria sociedade a perceberem qual o caminho que os levará a serem pessoas mais justas, mais responsáveis e mais conscientes do que é viver em democracia. O objectivo deste relatório de investigação-acção é o de propor uma nova forma de Educação, baseada na metodologia desenvolvida pelo filósofo Matthew Lipman, apresentando a Filosofia com Crianças e Jovens como uma possibilidade de integração na área de Formação Cívica. Seguindo a metodologia do mentor de *Philosophy for Children* e de acordo com o Currículo Nacional de Filosofia com Crianças e Jovens realizaram-se um conjunto de sessões com alunos do 9ºano da Escola S3 Daniel Faria em Baltar. Através destas sessões foi não só possível compreender a importância dos principais conceitos defendidos por Lipman, tais como: diálogo, razão, razoabilidade, comunidade de investigação, autonomia, pensamento crítico, criativo, do cuidar e cidadania. Mas também o de poder constatar que este método pode, de facto, resultar para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Dos 7 trabalhos destacados no Quadro 9, 4 desenvolvem pesquisas em relação à filosofia com crianças, sendo que 3 se referem à proposta de Matthew Lipman e 1 traz uma resenha de um livro de Walter Kohan e Beatriz Olarieta sobre a filosofia com crianças. Os textos de Guedes e Rego (2012) e de Assunção (2010) apresentam experiências da Educação para o pensar em Portugal, e tem como enfoque os mesmos conceitos comentados anteriormente na revisão de teses e dissertações, a comunidade de investigação filosófica na sala de aula como espaço para a construção da democracia através da reflexão e crítica que levam à atitude cidadã. Percebe-se a forte influência do pensamento e metodologia de Lipman, afastando-se, nesse sentido, do que proponho no meu trabalho, de problematizar a filosofia na sala de aula como espaço aberto, não constituído por uma ideia já pronta e sempre passível de transformação através da própria experiência do filosofar. O texto de Beserra e Zóia (2012), que também se concentra na filosofia como reflexão e crítica para o pensar, tem como principal objetivo analisar os métodos utilizados em duas escolas com o intuito de atingir esse pensar ideal. Apesar desses distanciamentos, considero importante a leitura e análise dos textos para a delimitação, no capítulo do referencial teórico, dessas diferenças. Nesse sentido, a resenha de Omelczuk (2016) sobre o livro de Kohan e Olarieta é importante, pois destaca uma das vivências mais significativas da proposta de filosofia com crianças nos últimos anos, realizada em Caxias – RJ pelo grupo do NEFI.

Os 3 trabalhos restantes novamente, assim como na revisão de teses e dissertações, concentram-se na relação entre filosofia e cinema. Um dos trabalhos, o de Neto e Nóbrega (2018), é um artigo que traz recortes da tese de Neto (2015), que já apresentei na parte anterior da revisão. Nesse recorte, os autores focam principalmente nas relações que Merleau-Ponty estabeleceu entre o olhar e o filosofar, apesar de também discutirem a questão da visibilidade presente nos textos de Foucault, referência importante na tese de Neto. Mais uma vez o foco

principal do trabalho é o corpo, o que distancia, como já salientei em relação à tese, seu trabalho em relação à minha pesquisa.

No entanto, entendo que essas produções são de vital importância para minha escrita, na medida em que não existe uma quantidade significativa de publicações que relacionem essas áreas. Por isso, trabalhos como o de Rohden, Kussler e Silveira (2011), que problematiza o jogo entre espectador e filme na construção da experiência fílmica e filosófica, mesmo que se distanciem metodologicamente da minha proposta ao entender o jogo como uma dialética entre passividade e atividade, contribuem para trazer o cinema como uma possibilidade estética, e, por que não dizer, ética, de existência e transformação na sua relação com a filosofia. Da mesma forma, o artigo de Oliveira e Gonçalves (2018) discute o uso de filmes por professores no Ensino Superior, identificando que há, muitas vezes, um objetivo instrumental no seu uso, como recurso didático e não como experiência estética. Esse aspecto é um ponto importante na defesa que faço do cinema como possibilidade de diálogo com a filosofia na construção de uma estética da existência do olhar e do cuidado de si. Apesar do trabalho de Oliveira e Gonçalves destacarem o Ensino Superior e olharem para a metodologia dos professores, enquanto minha pesquisa se volta para os anos finais do Ensino Fundamental e foca no olhar do aluno, considero a problematização sobre o papel da imagem e do filme na sala de aula fundamental para uma educação filosófica que pretenda pensar novas possibilidades.

Por último, apresento os resultados da busca realizada na biblioteca de periódicos SciELO, conforme Quadro 7.

Quadro 10 - Periódicos SciELO

| <b>Título</b>  | <b>Autoria</b>   | <b>Ano e local de publicação</b>     | <b>Tipo</b> |
|--|--|--------------------------------------|-------------|
| Da caverna à sala escura: o sonho de um gesto  | Sandra Espinosa<br>Almansa e Rosa<br>Maria Bueno Fischer | 2020/ Revista Educação e Sociedade   | Artigo      |
| <b>Resumo:</b> Neste artigo, discutimos a questão da espetatorialidade, especialmente em relação à educação e ao tema da subjetividade. A partir da experiência cinematográfica do documentário <i>A caverna dos sonhos esquecidos</i> , de Werner Herzog, e dos estudos de Marie-José Mondzain a respeito do <i>Homo spectator</i> , o texto procura pensar, ensaisticamente, os modos pelos quais o olhar do espectador mobiliza consigo a criação do sujeito. Trata-se de propor um diálogo entre filosofia e cinema, problematizando a relação sujeito-espectador, neste presente em que vivemos e, sobretudo, no campo da educação.   |  |                                      |             |
| Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética   | Rosa Maria Bueno Fischer                                 | 2009/ Revista Brasileira de Educação | Artigo      |
| <b>Resumo:</b> Pensar modos de operar com o cinema e a televisão como fontes especiais de educação do olhar e de transformação ética e estética de si mesmo é a proposta deste artigo. Sem a pretensão de oferecer fórmulas, nem quanto à formação dos educadores muito menos quanto a uma possível metodologia de análise de imagens audiovisuais, o objetivo é imaginar a possibilidade de estabelecer relações entre formação docente e filosofia – tratando ambas como um trabalho de <i>operação sobre si</i> , na esteira do que nos ensinaram Michel Foucault e os pensadores clássicos gregos e romanos. Para tanto, a argumentação feita aqui tem como ponto de partida |  |                                      |             |

|   |   |  |                       |
|---|---|--|-----------------------|
| importantes elaborações do filósofo francês, as quais são pensadas em relação a algumas produções recentes do cinema e da TV, tendo como foco a formação de professores.  |   |  |                       |
| <b>Título</b><br>As lições ainda insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana   | <b>Autoria</b><br>Alexandre Simão de Freitas                                  | <b>Ano e local de publicação</b><br>2015/ Revista Educação & Realidade | <b>Tipo</b><br>Artigo |
| <b>Resumo:</b> Trinta anos após sua morte, os educadores se veem ainda assombrados com as faces espectrais de Michel Foucault. A reativação da noção de cuidado de si tem provocado uma redescritção nos usos da sua caixa de ferramentas, recolocando em questão algumas temáticas recalçadas pelo projeto pedagógico da modernidade. Assim, nosso objetivo consiste em explorar alguns elementos do legado ético-espiritual de Foucault, tendo em vista o agenciamento de outros processos de formação humana.  |   |  |                       |
| <b>Título</b><br>A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios   | <b>Autoria</b><br>Nyrluce Marília Alves da Silva e Alexandre Simão de Freitas | <b>Ano e local de publicação</b><br>2015/ Revista Pro-Posições         | <b>Tipo</b><br>Artigo |
| <b>Resumo:</b> Este estudo objetiva problematizar os usos da noção de cuidado de si foucaultiana no pensamento educacional contemporâneo. Nesse sentido, mobilizando uma ampla pesquisa teórica, investigou-se como pesquisadores brasileiros têm tematizado essa noção para pensar questões filosófico-educacionais. Observou-se que, no último decênio, o cuidado de si emergiu como uma chave analítica <i>sui generis</i> para repensar a ideia e os dilemas da formação humana, possibilitando aos educadores delinear formas de resistência crítica e criativa aos desafios éticos, políticos e formativos nos tempos atuais. Isso tem contribuído, sobretudo, para o debate em torno da crítica ao sujeito da educação. Ao mesmo tempo, os usos do cuidado de si indicam a emergência de um quarto movimento da recepção de Foucault na educação, diferindo da hegemonia dos anos 1980 e 1990 em que predominava a acolhida da analítica do poder.   |   |  |                       |
| <b>Título</b><br>Reflexões sobre o ensino de Filosofia  | <b>Autoria</b><br>Carmen Lúcia Fornari Diez e Rosâni Kucarz da Cunha          | <b>Ano e local de publicação</b><br>2012/ Educar em Revista            | <b>Tipo</b><br>Artigo |
| <b>Resumo:</b> O trabalho tem por norte pensar o ensino da Filosofia segundo Nietzsche, especialmente quando este se remete aos gregos antigos para mostrar como conseguiram tão espetacularmente realizar um duplo movimento no qual, ao mesmo tempo em que absorveram culturas e tradições de outros povos, também as superaram. Mesmo não pretendendo qualquer originalidade, transcenderam seus antepassados e coetâneos, tornando-se tão inovadores que após eles nada mais de importante foi criado. O que lhes permitiu ir tão longe foi utilizarem o aprendido para a vida, ao invés de para o conhecimento erudito, pois, segundo Nietzsche, tanto ser compelido ao saber quanto repugná-lo são atitudes igualmente bárbaras. Todavia, os gregos, por uma agnóstica da existência, controlaram tal arroubo para, em troca, viver imediatamente tudo o que aprendiam. Partindo desta perspectiva é que se deseja desenvolver uma reflexão sobre o papel do ensino da Filosofia, entendendo que a Filosofia no âmbito da educação tem o desígnio de instigar que o acesso ao conteúdo filosófico ocorra concomitante à criação de novos modos de pensar sobre o pensamento. Entende-se que é fundamental que se caminhe em direção ao desenvolvimento do senso crítico, mas também se entende que um pensamento crítico não surge ao acaso de modo autóctone. Ele precisa ser cultivado com conceitos e empiria, de forma a exceder-se a si mesmo, como diria Nietzsche, para constituir-se em espírito livre. |   |  |                       |
| <b>Título</b><br>Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito   | <b>Autoria</b><br>Fabiana de Amorim Marcello e Rosa Maria Bueno Fischer       | <b>Ano e local de publicação</b><br>2014/ Revista Pro-Posições         | <b>Tipo</b><br>Artigo |
| <b>Resumo:</b> Tomando como ponto de partida alguns temas básicos da Educação (tais como as relações entre saber e conhecimento, teoria e prática, entre outros), propomos, neste artigo, analisar as relações entre sujeito e verdade, mediadas pelas <i>práticas de si</i> . Inicialmente, tal discussão é tomada a partir do conceito de <i>cuidado de si</i> , em sua dimensão ontológica – dimensão que coloca em jogo sujeito e saber e que nos possibilita problematizar a noção de sujeito do conhecimento. Em seguida, discutimos a relação entre sujeito e verdade, a partir da prática da <i>parresía</i> , da “fala franca”, como conceito operador de uma <i>pragmática do discurso</i> – inseparável da ação e do pensamento. Ao tomarmos tais conceitos – <i>cuidado de si</i> , <i>parresía</i> – como chaves de leitura da obra de Foucault, assumimos a profunda alteração que tais discussões instauram e o quanto elas nos permitem pensar, de outras formas, temas da Educação e, para além dela, a nós mesmos.  |   |  |                       |

| <b>Título</b>   | <b>Autoria</b>           | <b>Ano e local de publicação</b>     | <b>Tipo</b> |
|---|--------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas   | Rosa Maria Bueno Fischer | 2007/ Revista Brasileira de Educação | Artigo      |
| <p><b>Resumo:</b> Neste trabalho, discuto, as relações entre mídia e trabalho pedagógico escolar, tratando de modos de existência contemporâneos em que práticas cotidianas se transformam, particularmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos. Tais práticas dizem respeito, basicamente, ao encantamento com as “novas tecnologias”, ao excesso e acúmulo de informações, a uma cultura da imagem, à velocidade das comunicações, a novas percepções de tempo, memória e história, à miscigenação de linguagens nas diferentes máquinas de produção de imagens, entre outras. Trato de contribuições da filosofia de Bergson, Foucault e Badiou, pertinentes aos estudos sobre imagens audiovisuais, articulando-as a trabalhos sobre cinema, vídeo e televisão, como os de Dubois e Silverstone, a fim de mostrar a relevância de trazer os materiais midiáticos para o debate no interior das práticas pedagógicas contemporâneas.</p> |                          |                                      |             |

Fonte: elaborado pelo autor.

Nos 7 trabalhos selecionados presentes no Quadro 10, destaca-se o fato de que na busca apareceram 4 produções de Rosa Maria Bueno Fischer, seja individualmente, seja em conjunto com outro autor. Pude perceber que isso aconteceu, ao analisar os textos, pela proximidade de seus estudos com Foucault, ressaltada nos conceitos de cuidado de si e *parresía*, como também na problematização do olhar, da imagem, do cinema e das mídias na contemporaneidade. Todos esses conceitos estão presentes na minha pesquisa, o que configura tais textos como importantes fontes encontradas para o desenvolvimento de meu trabalho. Apesar disso, aponto algumas diferenças importantes que encontrei na revisão dessas bibliografias.

Começo pelo artigo escrito por Fischer com Marcello (2014), que traz os conceitos de cuidado de si e *parresía* desenvolvidos nos últimos cursos do Collège de France por Foucault, e que as autoras resgatam para discutir a educação contemporânea, principalmente para problematizar a relação entre sujeito e verdade, sujeito/saber ou sujeito do conhecimento. Propõem também que essa relação seja pensada a partir da *parresía*, da fala franca, de uma outra forma de entendê-la, de uma nova relação entre pensamento e ação para o cuidado de si. Nesse texto, as autoras problematizam questões muito próximas daquelas sobre as quais discuto, mas trabalham num âmbito mais conceitual, afastando-se de discussões mais específicas como a que faço ao problematizar o olhar, a imagem e o Cinema como formas de constituir a relação entre pensar e ação.

Já nos textos de Fischer (2007; 2009) e no texto com Almansa (2020), essas relações são explicitadas mais claramente. No texto de 2007, Fischer analisa os recursos audiovisuais, as novas tecnologias, as mídias e a cultura da imagem como aspectos significativos para pensarmos as práticas pedagógicas contemporâneas. O artigo de 2009 é o mais próximo com minha proposta de pesquisa, pois a educação do olhar aparece como possibilidade de transformação ética e estética, de um cuidado de si que traz novamente Foucault e o cinema à discussão. No entanto, destaco não somente nesse texto, mas também no anterior, que a autora

se preocupa mais com práticas pedagógicas e docência, e menos com a implicância do olhar na construção desse cuidado de si. Penso que nesse ponto as pesquisas destacadas aqui se afastam significativamente de meus objetivos. Já no texto de Almansa e Fischer (2020), a relação proposta entre o olhar do espectador e a constituição do sujeito parece se aproximar disso. Mesmo assim, nesse artigo, as autoras trabalham com outra referência teórica, afastando-se da concepção do cuidado de si que é salientada fortemente nos outros textos.

Dos 3 textos restantes, 2 trabalham a educação a partir da perspectiva foucaultiana e o conceito do cuidado de si e 1 pesquisa a importância de Nietzsche para o ensino da filosofia. Os textos de Freitas (2015) e Silva e Freitas (2015) propõem rever as perspectivas que tradicionalmente se colocavam nos estudos sobre Foucault quando relacionados à educação, salientando que nas últimas décadas os escritos da última fase de sua vida, sobretudo em relação ao sujeito e o cuidado de si, têm problematizado novos olhares sobre as contribuições que sua filosofia pode provocar para uma área em que Foucault nem sempre foi associado à educação. No caso do artigo de Diez e Cunha (2012), a filosofia de Nietzsche é problematizada, sobretudo na parte em que o filósofo resgata os gregos como fundadores da perspectiva filosófica do pensar, como uma importante contribuição para o fazer filosofia na sala de aula, considerando esse espaço não apenas como espaço do pensar, mas também do agir sobre si mesmo. Esses 3 textos, principalmente os 2 primeiros, trazem questões importantes discutidas sobre os autores no meu referencial teórico. Também busco Foucault e Nietzsche como pensadores que têm significativas contribuições para a educação contemporânea. No entanto, não entendo seus escritos como fundadores de uma forma de fazer filosofia, mas sim como problematizadores dos conceitos hoje estabelecidos e da abertura de perspectivas outras para a educação e para a filosofia, como o olhar.

Dessa forma, como afirmei no início da escrita desta revisão bibliográfica, muitas ramificações foram encontradas. Novas começam a surgir. Foi preciso desconstruir olhares iniciais para encontrar novas perspectivas do olhar. Mas, ao contrário do que se poderia imaginar, essa desconstrução e espalhamento das ramificações não enfraquece o trabalho, torna-o mais forte.



| ATIVIDADES  | 2022                                |     |     |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
|---|-------------------------------------|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
|   | JAN/<br>FEV                         | MAR | ABR | MAI | JUN  | JUL | AGO | SET | OUT | NOV | DEZ |  |
| Elaboração da metodologia                                       | x                                   |     |     |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| Criação da oficina de cinema                                    | x                                   |     |     |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| Experimentação com oficinas de cinema                           |                                     | x   | x   | x   |      |     |     |     |     |     |     |  |
| Recolhimento dos dados para a análise                           |                                     | x   | x   | x   |      |     |     |     |     |     |     |  |
| Elaboração de ensaio inicial de análise                         |                                     | x   | x   |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| Apresentação do projeto no grupo de pesquisa                    |                                     |     | x   |     |      |     |     |     |     | x   |     |  |
| Revisão do projeto de qualificação                              |                                     |     | x   |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| Banca de qualificação   |                                     |     |     | x   |      |     |     |     |     |     |     |  |
| Ajustes no texto após a qualificação                            |                                     |     |     | x   | x    | x   |     |     |     |     |     |  |
| Análise do material da oficina                                  |                                     |     |     |     | x    | x   | x   | x   | x   | x   | x   |  |
| ATIVIDADES  |                                     |     |     |     | 2023 |     |     |     |     |     |     |  |
|   |                                     |     |     |     | JAN  | FEV | MAR | ABR |     |     |     |  |
|   | Análise do material da oficina      |     |     |     | x    |     |     |     |     |     |     |  |
|   | Escrita das considerações finais    |     |     |     | x    |     |     |     |     |     |     |  |
|   | Revisão e formatação da dissertação |     |     |     |      | x   |     |     |     |     |     |  |
| Defesa da dissertação   |                                     |     |     |     |      | x   |     |     |     |     |     |  |
| Ajustes finais apontados pela banca e entrega do trabalho final |                                     |     |     |     |      |     | x   |     |     |     |     |  |

## APÊNDICE E – TRABALHO SOBRE IMAGENS

Componente curricular: Filosofia

Professor: Marcelo Vier

Nomes: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

### Trabalho sobre imagens

Kim Phúc é conhecida como a menina que apareceu numa foto da Guerra do Vietnã. Ela possuía cerca de nove anos na época da imagem, em que fugia de sua aldeia, que estava sob bombardeio dos EUA. Até hoje esta imagem, tirada em 8 de junho de 1972, é lembrada como uma das mais terríveis da Guerra do Vietnã. A fotografia foi tirada por Huynh Cong Ut da agência Associated Press e recebeu o World Press Photo de 1972 e o Pulitzer de Reportagem Fotográfica de 1973.



Disponível em: <https://www.bing.com/images/search?q=kim+phuc+photo&qpv=kim+phuc+photo&FORM=IGRE>

A imagem a seguir foi produzida pelo artista britânico Banksy. Em tom de crítica ácida, o artista une a imagem da menina ao de dois ícones da sociedade do espetáculo, Mickey e Ronald Mc Donald's.



Disponível em: [Quem é Banksy? O que sabemos do artista mais misterioso do mundo \(dci.com.br\)](http://www.dci.com.br)

Analise as duas imagens e estabeleçam 5 comparações entre elas com relação à sociedade do espetáculo. Utilizem os textos disponibilizados sobre esse conceito como apoio e expliquem bem as comparações estabelecidas.

**APÊNDICE F – ATIVIDADE SOBRE O FILME O SHOW DE TRUMAN**

Componente curricular: Filosofia

Professor: Marcelo Vier

Turma:

Nomes: \_\_\_\_\_

**Atividade em grupos sobre o filme O Show de Truman**

Discutir sobre as seguintes questões e registrar suas respostas:

1- Quais características da sociedade do espetáculo são evidentes no filme? Expliquem pelo menos três.

2- Quais as principais questões que o filme levanta sobre a relação das pessoas com a realidade em uma época como a nossa, em que o acesso à tecnologia e o mundo midiático é enorme? Escolham três questões.

3- Quais características de Truman o fazem despertar e lutar contra a realidade no qual estava preso?

4- Quais fatores o grupo levanta que ajudam a compreender o interesse imenso da sociedade atual pelos reality shows? Citem três e relacionem com o filme.

5- Espaço aberto para que deixem dúvidas sobre o filme e questões que gostariam de debater.

Respostas:

## APÊNDICE G – ATIVIDADE SOBRE O CURTA METRAGEM CAMINHANDO COM TIM TIM

Componente curricular: Filosofia

Professor: Marcelo Vier

Turma: 9º I

Nome: \_\_\_\_\_

Caminhando com Tim Tim:

A atividade que vamos realizar hoje tem como objetivo perceber as mudanças pelas quais nosso olhar passa ao assistirmos um filme várias vezes. Assista ao curta metragem *Caminhando com Tim Tim* 5 vezes e registre depois de cada vez que assistir as suas impressões, percepções, observações sobre o filme. Na 1ª vez que assistir, registre o que mais lhe marcou nas imagens e na sequência do filme. A partir da 2ª vez, procure dar atenção ao que vai se modificando a cada vez que assiste. Coisas que não tinha percebido antes, novos elementos em cada cena, relações que surgem à medida em que nos concentramos em aspectos que não tínhamos percebido ainda.

1ª vez:

2ª vez:

3ª vez:

4ª vez:

5ª vez:

## ANEXO A - A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO NA CONTEMPORANEIDADE

### A sociedade do espetáculo na contemporaneidade

Rodolfo de Oliveira\*

Para Debord (1997), vivemos em uma “sociedade do espetáculo”, em que a mercadoria e a aparência se tornaram mais valorizadas no contexto das relações sociais, tornando-se uma forma de relação social em que o ter e o aparentar ser suprem momentaneamente o viver, objetificando e artificializando as experiências, que deixam de ser vividas em sua essência. A imagem que o indivíduo tenta transmitir de si mesmo ou do modo de vida que vive ultrapassa a realidade e torna a imagem, a representação, uma nova realidade ficcional, ou seja, uma realidade construída por ficções. Debord (1997, p. 8) diz que “o espetáculo, compreendido na sua totalidade, é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente”. O espetáculo não é apenas um conjunto de imagens postadas ou compartilhadas nas plataformas de mídias sociais, ele está inserido no contexto das relações sociais contemporâneas, mediando as relações entre as pessoas por imagens, narrativas e enquadramentos. E esse espetáculo, essa atuação social, contribui para a criação da realidade coletiva atualmente.

A sociedade vem passando por transmutações em todas as esferas de maneira muito rápida. Quando Debord (1997) analisa e explica a “sociedade do espetáculo”, ele está fazendo uma análise dos anos de 1960 e mesmo depois, no ano de 1988, quando o autor faz uma nova avaliação sobre a sociedade espetacular, ainda é muito diferente da realidade que vivenciamos no ano de 2020. Vivemos a emergência de uma sociedade da imagem que hegemoniza a sociedade, refletindo a cultura atual e sedimentando o modelo econômico neoliberal.

Concordamos com Debord (1997), entretanto, na atualidade, as novas tecnologias se multiplicaram e multiplicaram o número de pessoas que tem acesso a essa metanarrativa de vida e principalmente o número de pessoas que participa das plataformas de mídias sociais. Esses *prosumers* tornam-se fixadores e mantenedores desse modo de vida pautado no espetáculo, no consumo, na ficção, e “tudo o que era vivido diretamente tornou-se representação” (DEBORD, 1997, p. 15). A maneira de se viver a vida é muito pessoal, mas, analisando por meio do pensamento de Debord, vemos constantemente a publicidade construir imagens dos produtos que serão consumidos. Nesse caso, a imagem torna-se mais que os próprios produtos, e as pessoas tornam-se também produtos que precisam ter uma boa imagem. Sendo assim, a imagem assume um papel de vida que carrega desejo e se sobrepõe à própria pessoa.

Essa sobreposição da imagem pode ser exemplificada pelo caso que teve repercussão nacional e aconteceu na cidade de Guarapuava, Paraná. O marido, professor, L. F. M., doutor em biomedicina, apareceu em imagens de vídeo espancando a esposa, advogada, T. S., de 29 anos, momentos antes da queda dela do quarto andar do prédio onde moravam. Ele está sendo investigado pela morte desta sob a acusação de feminicídio. O marido, em depoimento à polícia, disse que eles estavam comemorando seu aniversário e que a discussão começou em um bar porque a esposa pediu para ver um aplicativo de mensagens do celular dele e ele não deixou. A partir daí começaram a brigar, e ao retornar para a casa onde moravam aconteceu o óbito de T.S. A imagem que o casal tentava passar nas redes sociais era de um casal referência de

felicidade e sucesso dignos de um comercial de condomínio de luxo ou de pasta de dentes, praticamente um conto de fadas vendido por imagens para a sociedade nas plataformas de redes sociais. Entretanto, as imagens que marcaram os últimos minutos da vida de T.S. – registradas pelas câmeras de segurança do edifício em que residia – foram de terror e marcaram uma morte trágica.

O fato mostrado acima é um exemplo de comportamento que se tornou componente da sociedade atual, baseada na reprodução imediata da imagem. Uma sociedade que impõe modos de vida e pressiona as pessoas a se encaixarem neles. Uma sociedade adoecida e perdida. Uma sociedade que impõe a imagem mercadológica do espetáculo como a realidade hegemônica. Uma sociedade que envolve e manipula as pessoas de forma covarde, como vimos nesse exemplo de feminicídio.

Somos bombardeados diariamente por imagens de pessoas com casamentos arruinados postando fotografias da última viagem em família para a Europa, nos melhores restaurantes, com roupas caras indicadas por personal stylist, rostos marcados por produtos de beleza e procedimentos estéticos sorrindo para a fotografia que irá compor um álbum de registros familiares fictícios no Facebook ou no Instagram com o objetivo de se colocarem nesse mercado imagético sob o prisma de uma imagem de sucesso familiar e, por conseguinte, incentivando outras famílias a fazerem o mesmo. Tudo isso contribui para a manutenção desse sistema social que se tornou hegemônico. Essa fotografia – esse produto, no qual essas pessoas aparecem encenando uma vida feliz – é utilizada como instrumento de construção de uma autoimagem que representa valores morais e culturais da classe ou do grupo social aos quais pertencem ou querem pertencer.

A imagem fotográfica na contemporaneidade tem sido utilizada em plataformas de redes sociais como forma de autopromoção do indivíduo que age como um ídola da imagem. A imagem na sociedade de consumo e do espetáculo assume papel primordial nas relações pessoais, principalmente no ciberespaço. As pessoas passam a criar imagens para representar a própria vida e a viver em função da produção de imagens, promovendo então a inversão da função das imagens, que alguns teóricos chamam de sociedade da imagem ou “civilização da imagem”. O atual regime hegemônico de poder, por conhecer o funcionamento da sociedade atual, tem utilizado o poder das imagens para criar regimes de verdade e regimes de poder para vigiar e controlar a sociedade. Não é algo novo para a fotografia, que desde sua criação foi responsável por criar regimes de verdade que estigmatizaram povos e culturas.

\*Programador Visual da UnB. Doutorando em Artes Visuais e Mestre em Arte Contemporânea pela linha de pesquisa, Arte e Tecnologia, da Universidade de Brasília - UnB (2019). Pós-Graduado em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais IREL/UnB (2020). Pós-Graduado em Análise Política e Políticas Públicas pelo Instituto de Ciência Política - IPOL/UnB (2018).

Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/4484-a-sociedade-do-espetaculo-nacontemporaneidade>. Acesso em: 04 fev. 2022.

## ANEXO B - COMO O BBB SE RELACIONA COM A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO?

### Como o BBB se relaciona com a sociedade do espetáculo?

*Especialistas analisam Big Brother e sociedade do espetáculo sob perspectiva sociológica e psicológica*

Sarah Rabelo (PUC-Minas)

O BBB é um fenômeno diretamente relacionado à sociedade do espetáculo: reality mais popular no Brasil, seja na TV, seja no pay-per-view, muitas pessoas acompanham o show que dura 100 dias. A espetacularização da vida privada atinge o auge no Big Brother Brasil. Não é mistério que o nome do fenômeno da TV brasileira (Grande Irmão, em tradução livre) seja referência direta à obra “1984”, de George Orwell, ambientada na distópica Oceania. Assim como no programa, na história, os personagens são vigiados e manipulados pela entidade do Grande Irmão.

### O que é a “Sociedade do Espetáculo”?

O termo “sociedade do espetáculo” foi utilizado pela primeira vez em 1967, pelo escritor e pensador francês Guy Debord. Em seu livro de mesmo nome, ele argumenta, em sua perspectiva, que em uma sociedade regida pelo capitalismo, as imagens funcionam como meio de dominação utilizado pela mídia. Assim, o poder espetacular das imagens leva o indivíduo à condição de passividade. “Instala-se aí uma condição favorável para a alienação, entendida como o bloqueio do pensamento crítico e por uma supremacia do consumo”, comenta a professora, sobre o contexto neoliberal.

### O espetáculo Big Brother Brasil

O conceito também surgiu como uma tentativa de explicar o mundo após o advento da Indústria Cultural, em que a produção e o consumo das imagens sustentam a sociedade do espetáculo e do consumo. No Big Brother, após o sucesso da edição 2020, em que o paredão Manu, Prior e Mari bateu recorde com mais de 1,5 milhões de votos, a temporada 2021 somou mais de [500 milhões de patrocínio](#) em cotas disputadas pelas marcas. O espetáculo fortalece a imagem dessas marcas e impulsiona suas vendas. Em 2020, após a primeira ação da C&A na casa, o [tráfego orgânico para o site da marca aumentou 340%](#).



### **Poder dos conglomerados de mídia**

Ainda segundo Cláudia Siqueira, os grandes conglomerados de mídia, como a Globo, agem economicamente e politicamente para defenderem seus interesses e os da sociedade capitalista. “Nessa lógica, influenciam a forma das pessoas pensarem e agirem por meio da produção contínua de novas imagens e mercadorias”, conclui. Em contrapartida, Adriano Machado, psicanalista e professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), lembra que existe uma interação entre os meios de comunicação e o telespectador, que não é, portanto, um agente passivo da comunicação. Mesmo assim, por falta de tempo para se dedicarem a análises meticolosas, as pessoas acabam elegendo veículos e fontes que confiam para se informar.

Nas oportunidades que teve de assistir ao BBB, o professor afirma que percebeu a imensa exposição das pessoas confinadas. “Há uma exposição avassaladora da vida íntima, daquilo que não contamos nem aos psicanalistas”, comenta. Para ele, a espetacularização da vida privada está mais relacionada a programas que contam com a participação de famosos e a exposição das suas vidas íntimas. “Na falta de outros discursos diários mais elaborados de nosso cotidiano, podemos inadvertidamente assumir essas realidades como dadas, como pontos de referência para nossos estilos de viver”, completa.

### **Por que gostamos tanto de assistir ao BBB?**

Para explicar o prazer em assistir à vida alheia, o psicanalista Adriano Machado destaca que vivemos em um momento da pulverização dos discursos, em que vários estilos de vida coexistem. “Gostamos de ver a vida alheia porque ela nos serve de parâmetro para avaliar nossas próprias escolhas”, afirma. Assim, o telespectador geralmente elege um participante favorito que reafirma as suas escolhas e visões no plano moral, cognitivo ou estético. Ele também reflete sobre a comodidade do reality. “É mais fácil sentar no sofá e rir das brigas na televisão do que buscar relações concretas, que efetivamente atendam nossas carências”, avalia.

### **O narcisismo predomina nessa realidade**

Segundo Adriano Machado, o consenso entre psicanalistas é de que, na contemporaneidade, predominam estruturas da personalidade narcisista, como o egocentrismo. Assim, o sujeito, incapaz de visualizar as demandas endereçadas a ele por outra pessoa, acaba perdendo-a. “Podemos, então, substituir o outro por um simulacro de relacionamento, como escolher um participante do Big Brother com o qual construiremos uma relação virtual”, teoriza.

### **Entretenimento ou alienação?**

Na concepção de Adorno e Horkheimer, exposta na obra *Dialética do Esclarecimento* (1944), a Indústria Cultural anula o indivíduo, tornando-o prisioneiro do capital. O entretenimento serve, então, para satisfazê-lo e representá-lo na televisão, enquanto o aliena e o conforma da sua exploração. Menos pessimista, o psicólogo Adriano Machado defende que esse alienamento é um mecanismo necessário, pois permite que o sujeito fuja, ainda que temporariamente, da sua própria dor e realidade.

### **“Pensar racionalmente sobre nossas vidas, o tempo todo, seria insuportável.” Adriano Machado**

Já Cláudia Siqueira, se alinha ao pensamento da professora Vera Veiga França. “Respeito os autores que compartilham dessa ideia de Adorno e Horkheimer, mas prefiro me aliar às concepções que, mesmo sabendo que não há condições de igualdade entre emissores e receptores na lógica da comunicação massiva, acreditam que é possível pensar em uma recepção ativa”, defende. “Penso que é possível fugir do fenômeno da espetacularização quando exercemos a nossa capacidade de refletir criticamente sobre as nossas escolhas, sobre o que consumimos”, finaliza. Na contramão, Adriano Machado não acredita que há como fugir do espetáculo, mas que o sujeito pode agir consciente da sua existência.

Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/colab/bbb-sociedade-do-espetaculo/>. Acesso em: 05 jan. 2022.