

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

O FILOSOFAR COMO INFÂNCIA DO CINEMA (DOCUMENTÁRIO) NA ESCOLA

Gerardo Pereira, Walter Kohan

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6526>

Submetido em: 2023-07-28

Postado em: 2023-08-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Silvio Gallo (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>)

O FILOSOFAR COMO INFÂNCIA DO CINEMA (DOCUMENTÁRIO) NA ESCOLA

GERALDO PEREIRA JUNIOR¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6988-2636>
<gera2007@gmail.com>

WALTER OMAR KOHAN²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>
<wokohan@gmail.com>

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

Palavras-chaves: cinema; escola; tempo.

PHILOSOPHIZING AS THE CHILDHOOD OF CINEMA (DOCUMENTARY) AT SCHOOL

ABSTRACT: This article seeks to deepen theoretical studies and inspire practical educating experiences for the fields of philosophy and cinema (practiced in schools). In it, we problematize the predominance of the so-called learning paradigm. The idea of childhood, from the point of view of the philosophical thought studied here, does not concern a period of human life, but a dimension of "intensive temporality" (*Aión*). It is a childhood that can be experienced by both children and adults. Thus, we suggest, as a hypothesis, that, in order to make cinema at school, outside the logic of learning, it is necessary to recreate a childhood time that suspends hegemonic devices and invites students to experience this aionic time. To this end, we work with notions elaborated by Jean-François Lyotard (1993), when he proposes different concepts and places for childhood; as well as with works by Jan Masschelein and Maarten Simons (2014) and Jacques Rancière (2005), when they think about school from its Greek etymology *skhole*, which means "free time". To meet the childhood of cinema (documentary) in schools means to meet the childhood of cinema's thought, a disruptive, affirmative force that makes world in school.

Keywords: cinema; school; time.

EL FILOSOFAR COMO INFANCIA DEL CINE (DOCUMENTAL) EN LA ESCUELA

RESUMEN: Este artículo pretende profundizar en los estudios teóricos e inspirar experiencias de formación práctica para los campos de la filosofía y el cine (practicados en las escuelas). En él, problematizamos el predominio del llamado paradigma del aprendizaje. La idea de infancia, desde el punto de vista del pensamiento filosófico aquí estudiado, no se refiere a un período de la vida humana, sino a una dimensión de "temporalidad intensiva" (*Aión*). Se trata de una infancia que puede ser vivida

¹ Bolsista de Pós-doutorado Júnior. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

² Professor Titular. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

tanto por niños como por adultos. Así, sugerimos, como hipótesis, que para hacer cine en la escuela, fuera de la lógica del aprendizaje, es necesario recrear un tiempo de infancia que suspenda los dispositivos hegemónicos e invite a los alumnos a experimentar ese tiempo aiónico. Para ello, trabajamos con nociones elaboradas por Jean-François Lyotard (1993), cuando propone diferentes conceptos y lugares para la infancia; así como con trabajos de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014) y Jacques Rancière (2005), cuando piensan la escuela desde su etimología griega *scholé*, que significa "tiempo libre". Encontrarse con la infancia del cine (documental) en la escuela significa encontrarse con la infancia del pensamiento cinematográfico, fuerza disruptiva y afirmativa que hace mundo en la escuela.

Palabras clave: cine; escuela; tiempo.

A ESCOLA ENTRE A INFÂNCIA E O CINEMA

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

A interface cinema-educação é central na pesquisa realizada por um dos autores deste artigo durante o processo do seu doutoramento. Dentre as possibilidades de desdobramento apontadas pelo referido estudo (PEREIRA, 2021), já ressalta a importância do aprofundamento dos vínculos com os estudos filosóficos com as infâncias. Nessa direção, Jean-François Lyotard (1993) ajuda a deslocar a infância de uma aproximação etária; a ideia de *infância*, sob esse ponto de vista, não trata propriamente de um período da vida humana, mas, sim, de uma "temporalidade intensiva" (*Aión*), diferenciando-se de temporalidades mais conhecidas, como é o caso de *Chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo, ou de *Kairós*, que tem a ver com o tempo da "oportunidade" (KOHAN, 2004). Trata-se, portanto, da busca por uma infância que pode ser vivenciada tanto por crianças como por adultos, além de poder ser pensada também em relação a certas coisas do mundo, como, justamente, o cinema. Por isso, ir ao encontro da infância do cinema significa encontrar-se com uma infância do seu pensamento, isto é, praticá-lo como *experiência inaugural decisiva* (BERGALA, 2008). Se essa perspectiva não interessa ao cinema com suas lógicas estéticas e de mercado, ela tem se mostrado fundamental para práticas educacionais que se opõem ao predomínio do paradigma da aprendizagem e, por consequência, do *ensino de cinema* nas escolas. De acordo com os desdobramentos apontados no referido estudo (PEREIRA, 2021), pensar *como* o cinema pode entrar nas escolas (sobretudo nas escolas públicas) é uma responsabilidade que requer a *suspensão* dos vínculos existentes entre cinema e mundo para poder experienciá-la infantilmente, como pela primeira vez. Exige, portanto, uma posição e temporalidade filosóficas e infantis.

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

Ele [Heráclito] diz que "*aión* é uma criança que brinca (literalmente, "crianças"), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión - país*) e poder-infância (*basileie - país*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de (sic) temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números (KOHAN, 2004, p. 54-5).

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

Com Deleuze (1992) encontramos uma temporalidade diferenciada em dois modos: o devir e a história (p. 210-1). A história é o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento, em vez da experiência propriamente dita. Isto é, a história é a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento que têm lugar fora da história. Assim, as condições e os efeitos estariam do lado da história, enquanto o acontecimento em si, a criação, estaria do lado do devir; ou seja, de um lado situa-se a história, o *chrónos*, o contínuo, e do outro lado, o descontínuo, o desvio: devir e *aión*. Nessa perspectiva, experiência e acontecimento são temporalidades que interrompem a história e a revolucionam, criando uma nova história, um novo início.

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

Essa temporalidade tem efeitos para conceitualizar o cinema. O cineasta francês Jean-Luc Godard, ao pensar o cinema como escola, dá pistas de que a escola tem como obsessão a característica do recomeço, da espera e da supressão: "cada ano letivo traz com ele o simulacro da primeira vez (é a 'volta às aulas'), um começar do zero. Um zero do não-saber, zero do quadro-negro" (DANEY, 2007, p. 111). Assim, a infância do cinema parece ter muito a ver com uma certa infância afirmada pela escola. O professor e cineasta, também francês, Alain Bergala (2008) diz que o estabelecimento de uma "experiência inaugural decisiva" requer, ao ato de filmar, o envolvimento da sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma ação quando a realiza pela "primeira vez" (p. 210). Claro que a ideia de escola como um lugar que acolhe a infância como início e possibilidade do erro e da errância para que se possa "começar de novo" escapa a objetivações e predestinações afirmadas hegemonicamente (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; PENNAC, 2010; LARROSA, 2017).

Habitualmente pensamos a escola como algo dado, cujas intervenções e transformações para melhorá-la se dariam a partir da nossa chegada e das nossas boas intenções (KOHAN, 2014, 2015a, 2017,

2020). Porém, uma pergunta surge: a escola está feita ou se faz ao habitá-la? Chegamos à uma escola já feita ou para ser feita? No caso da prática da filosofia, ela é realizada numa escola já dada ou a escola ganha corpo na medida em que a filosofia acontece nela ao habitá-la? Tal pergunta, expressa aqui de diversas maneiras, propõe uma disjunção exclusiva ou inclusiva, ou seja, podem as duas partes da disjunção serem verdadeiras? Quais as condições para que uma escola pratique filosofia ou para que a prática de uma filosofia faça escola? Pode o cinema intervir *específica e decisivamente* nesse fazer? Pode o cinema fazer escola ao habitá-la com filosofia? Se sim, quais as condições para essa forma de intervenção (epistemológica, estética e política) do cinema?

Pensamos uma escola diferente seguindo pistas deixadas por autores como Jan Masschelein e Maarten Simons e Jacques Rancière. Para Masschelein e Simons, que pensam a escola, a partir de sua etimologia grega *skholé*, "tempo livre", "o mais importante ato que a 'escola faz' diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural" (2017, p. 26). Isso significa estabelecer um *tempo e espaço* separados do *tempo e espaço* da sociedade e da família: um deslocamento material e espacial das alunas e alunos para fora da "desigual" ordem social e econômica vivida e, ao mesmo tempo, "para dentro do luxo de um tempo igualitário". Estes autores argumentam que essa "suspensão" da ordem social vigente é precisamente o que incomoda e provoca até os dias atuais uma certa condenação da escola, cujos efeitos expressam tentativas de modificá-la, paralisá-la ou domá-la na direção de tornar o *tempo livre* um *tempo produtivo*, impedindo, assim, a potência de democratizar o espaço escolar.

Jacques Rancière, ao discutir a emancipação intelectual em *O mestre ignorante* (2005), ajuda a perceber os procedimentos da Instrução Pública como dispositivos para construir igualdade com desigualdade. *A desigualdade das inteligências* é, segundo o autor, o princípio que sustenta esse dispositivo: "a inteligência de um camponês atrasado não é a mesma que a de um líder republicano", embora a soberania do povo, assim como a igualdade de direitos e de deveres sejam princípios republicanos (p. 180). Não havendo como decretar a igualdade das inteligências, o requisito para a *compensação interminável desse atraso social* é a instrução dos ignorantes (pelos sábios), "a instrução de um povo empírico programada por representantes do conceito soberano de povo" (idem). Assim, para que a relação hierárquica imposta pelo princípio da desigualdade não coloque em perigo o projeto de progresso, *consente-se*, por meio da instrução do povo, que este aprenda a:

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

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

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

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

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

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

Sob um certo sentido, cabe acrescentar que as aproximações aqui feitas entre filosofia, infância, educação e cinema exigem, inevitavelmente, uma certa crença no próprio cinema, na escola e nas infâncias como elementos potencialmente transformadores e/ou criadores de mundos. Contudo, Adriana Fresquet (2013) nos lembra que os conceitos de crença e dúvida quase se confundem no âmbito dos estudos da interface cinema-educação, afirmando outras intensidades quando o cenário é pedagógico: “qual é se não esse mesmo movimento o que sustenta a relação do ensinante e aprendente com o conhecimento?” (p. 24). Sobre a crença nos três elementos apontados, a autora acrescenta suspeitas fundamentais:

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

Finalmente, Paulo Freire ajuda-nos a pensar um desdobramento político para essa escola de cinema infantil ou para o cinema habitar infantilmente a escola. Em diálogo com A. Faúndez, defende a importância da pergunta e de um perguntar concreto e comprometido com a transformação das condições de vida fora da escola (FREIRE; FAUNDEZ, 2015). Acrescenta que o perguntar é uma ação

infantil necessária em práticas políticas adultas. É tão necessária que comemora sua presença numa revolução:

Em minha primeira visita a Manágua, em novembro de 79, falando a um grupo grande de educadores no Ministério da Educação, dizia a eles como a revolução nicaraguense me parecia ser uma revolução menina. Menina, não porque recém-“chegada”, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar (FREIRE; FAÜNDEZ, 2015, p. 234-5).

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

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

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

(KOHAN, 2015b)

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

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

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

compartilhadas. É infantil demais a filosofia socrática, insuportável para qualquer especialista em legislar a vida (KOHAN, 2015b, p. 221).

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

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

Sócrates, então, tinha iniciado uma forma desse paradoxo: ele afirma uma figura infantil no pensamento e na vida, uma certa ideia de escola e problematiza a “promessa” das formas de pensar e praticar a educação da época. A pólis exige um Sócrates, mas também não pode viver com ele e o condena a morte. Michel Foucault (2009) mostra que com Sócrates nascem duas linhas da filosofia: uma, em tensão com a política instituída, é assumida como “modo de vida” e outra é afirmada como “exercício cognitivo”. Como se a filosofia não pudesse superar a tensão da primeira, nela própria, a segunda, com o passar do tempo, se sobrepõe à primeira. Assim, grande parte daqueles que hoje chamamos de filósofos são associados à essa tradição dominante de conceber a filosofia como atividade cognitiva, intelectual. Porém,

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

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

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

moderno) que a filosofia é descrita como uma "autodidática", uma prática que associa pensar a recomeçar. Esse livro termina com uma singular observação a respeito da relação entre infância e idade. Eis as últimas três linhas do livro:

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

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

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

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

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

pode a infância encontrar seu lugar na escola?

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

Quem sabe a escola seja, justamente, o lugar tanto ou mais do impossível do que do possível. Fazer essa escola (no presente) é um gesto tentativo. Masschelein e Simons (2014) pensam essa escola a partir de uma distinção entre o que se entende por *investigação científica* e aquilo que eles nomeiam *investigação e-educativa*³. Segundo defendem, o exercício de pensamento que envolve a prática de uma *investigação e-educativa* não requer muitos recursos, não demanda uma pedagogia rica, mas uma arte pobre, uma *pedagogia pobre*, que exige paciência e atenção em relação ao que o mundo pode oferecer, em vez de ofertar previsões⁴. Trata-se, segundo eles, de colocar em ação uma "arte da espera", um movimento que implica a "presença no presente" (p. 49).

Os exercícios de pensamento estão preocupados com o presente, mas o presente não é o que aparece como tal e antes de nós (como um objeto de conhecimento). Pelo contrário, é o que é experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes no presente (atendendo ao presente, tocados por ele e tocando-o - onde a relação entre objeto-sujeito do conhecimento é suspensão), quando 'nós' estamos 'lá', isto é, nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo. Isso quer dizer que o presente, como a lacuna onde esses exercícios acontecem, só existe na medida em que o homem reconhece ou experimenta a si mesmo como um *iniciante*, como um sujeito da ação, e se insere no tempo, "dividindo o tempo em forças que atuam sobre si mesmo" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 13)⁵.

A ideia do presente como *lacuna* – que os autores tomam de H. Arendt – parece ajudar a pensar, junto a práticas de cinema (documentário) nas escolas, uma certa relação com o real; isto é, as pessoas, paisagens e objetos filmados, por meio de uma experiência atenta (de si), em vez de ganharem existência a partir de narrativas esperadas sobre *o que se conhece* sobre esse real, baseado em suas histórias e biografias, podem resultar um acontecimento cinematográfico - no sentido dado por Deleuze (1992) - , uma espécie de desvio que não dá a ver as coisas em si ou o que se espera delas, mas convida à própria experiência da filmagem, ou seja, isso que compreendemos como *experiência inaugural decisiva* (da aluna ou aluno que filma) com a imagem: "a *lacuna* só existe quando o indivíduo é ele mesmo ali, estando atento ao presente, cuidando dele, preocupando-se com ele (o que não é o mesmo que conhecê-lo)" (idem, p. 13). Trata-se, pensando com esses autores, de uma ex-posição desses *presentes* para que eles possam "começar de novo a significar algo ou falar de algo" (p. 21).

³ Em síntese, a *investigação e-educativa* é marcada por três pontos principais: o pesquisador envolve-se na pesquisa de forma que ele próprio se transforma, ou seja, o próprio pesquisador é colocado em questão; a educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado, de modo que se possa problematizar ou elucidar questões educacionais; e por último, a pesquisa educacional trata de tornar algo público para qualquer um, isto é, disponibiliza, de forma pública, uma percepção sobre o mundo que não era perceptível (KOHAN, 2017).

⁴ Uma *pedagogia pobre* conduz à prática de um "Éthos ou atitude", em vez da representação de padrões, assunção de leis ou de códigos institucionais. A pedagogia pobre visa dar conta de uma "investigação e-educativa". Trata-se de uma proposição que não se sujeita a métodos nem regras. Ela requer uma arte pobre, isto é, requer exposição à experiência em vez das explicações e interpretações, a fim de que se alcance estados mais puros de atenção, desabilitados dos regimes de verdade, vantagem ou benefícios, aos quais quase sempre se submetem nossas vontades. A pedagogia pobre é pobre justamente porque não apresenta nenhum horizonte, garantias, tradições ou representações. Com ela nada se ganha a não ser o tempo e o espaço da experiência (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

⁵ Os autores citam: ARENDT, H. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin, 1983/1968, p. 11.

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

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

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

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

Cabe destacar aqui algo significativo. A perspectiva pedagógica e as noções filosóficas aqui apresentadas, apresentam aproximações com o pensamento de um certo gênero do cinema, o documentário, mais precisamente aquele voltado para a interação entre o documentarista e o campo de trabalho. Ou, para usar uma forma mais atual de pensar esse gênero: um cinema em tensão com o real⁶. No Brasil, uma forte expressão dessa vertente se encontra no trabalho do cineasta Eduardo Coutinho (1933 - 2014), importante referência no campo do cinema e com quem um dos autores deste texto teve o privilégio de trabalhar em alguns de seus filmes. De acordo com Consuelo Lins (2004), professora e pesquisadora da sua obra e também sua colaboradora, os dispositivos de filmagem inventados por ele são orientações éticas e estéticas que não dão forma propriamente ao filme, "mas impõem determinadas linhas à captação do material". Coutinho não usa roteiro ou programações, "ele filma a partir de 'dispositivos' – procedimentos de filmagem que elabora cada vez que se aproxima de um universo social" (p. 12).

O acionamento de um "dispositivo" (fílmico) é algo que coloca em prática um "ao vivo do fato": o que se vê na imagem é passado, já aconteceu, mas também é um presente - que não pode ser

⁶ Documentário é um gênero do cinema que acolhe uma variedade de métodos para a abordagem da realidade. Nesta pesquisa, em particular, interessa pensar o documentário sob uma certa perspectiva contemporânea, sobre a qual Jean-Louis Comolli, um dos mais importantes cineastas e teóricos do cinema atual, faz um resumo preciso. Ele diz: "Creio que a renovação contemporânea do documentário na França e na Europa tem a ver (entre outras) com esta necessidade sentida por todos nós: que as representações que fabricamos do mundo deixem de dá-lo por acabado ou definitivamente domado e disciplinado por nós. À sua modesta maneira, o cinema documentário, ao ceder espaço ao real, que o provoca e o habita, só pode se construir em fricção com o mundo, isto é, ele precisa reconhecer o inevitável das restrições e das ordens, levar em consideração (ainda que para combatê-los) os poderes e as mentiras, aceitar, enfim, ser parte interessada nas regras do jogo social. Servidão, privilégios. Um cinema engajado, diria eu, engajado no mundo (COMOLLI, 2008, p. 173).

reproduzido, já que não obedece a uma programação. Isso significa entender o acontecimento filmado como algo que não oferece explicações sobre passado e futuro (MIGLIORIN, 2005). Com Migliorin (2005) somos levados a reconhecer o "dispositivo" como um exercício de acionamento do presente. Ou, se assim preferirmos, da "presença no presente" – como já referimos. Entre passado e futuro, Coutinho (2003) mostra que é possível exercitar a documentação do instante:

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

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

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

Coutinho afirma uma filosofia do encontro, diz Xavier. E poderíamos acrescentar: dos múltiplos encontros, entre escola e mundo, habitantes da escola e imagens, sons, objetos, perguntas, conceitos, sonhos. Nessa direção, afirmamos (na escola) uma "investigação e-ducativa" com base na filosofia *como* educação, na qual o cinema (documentário) aparece como um protocolo, um "dispositivo" voltado ao acionamento dos múltiplos encontros que surgem a partir do *encontro* entre escola e mundo. Desse modo, a prática (fílmica) não busca revelar algo ou oferecer conhecimento sobre o "presente educacional", mas se constitui como um "exercício de pensamento", que pratica um "gesto público" e convida a todas e todos a perguntar e a pensar, colocando-nos, todos e todas, "à prova". Sob esta perspectiva, a filosofia *como* educação - ou a educação *como* filosofia - não deve ser compreendida como "uma disciplina acadêmica, mas sim um tipo de indisciplina" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 21).

Nos termos do presente artigo e das linhas teóricas aqui apresentadas, pensar a prática do cinema nas escolas trata, antes de tudo, de entrar nas escolas para "fazer escola", ou seja, para recriar um tempo infantil que suspenda os dispositivos hegemônicos dominantes e, a partir de um convite à experimentação de um tempo *aiônico*, permita colocar em questão o normal pedagógico, abrindo possibilidades para formas de suspensão e profanação do mundo - algo em torno do que podemos chamar "pedagogia filosoficamente infantil (ou menina) da pergunta" (KOHAN, 2021; 2022).

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

O ensino de cinema é um domínio já definido na esfera das artes e da pedagogia, e em geral ele tem como principal referência o cinema de ficção artístico-industrial. Não se trata, contudo, aqui, de contestar a importância desse paradigma da aprendizagem cinematográfica, mas de colocar algumas perguntas acerca desse modelo quando levamos o cinema às escolas; estamos oferecendo pistas para formas outras de habitar a escola com o cinema.

Para um certo pensamento educativo, levar o cinema às escolas está relacionado à estrutura industrial-mercadológica e o regime de *representação* do seu sistema canônico-cinefílico é precisamente o que se espera de uma escola em termos de formação (para o trabalho). Ainda que tais ideais funcionalistas coloquem à disposição de estudantes e professores uma certa condição de profanação *do* cinema, evocando elaborações críticas a certas estéticas, esse formato-cinema parece estar decididamente voltado, sempre, ao referencial que constitui o arcabouço teórico-metodológico da ficção artístico-industrial. Trata-se, portanto, de uma cena pedagógica que tem explicitamente algo a ensinar, algo sabido, inclusive, antes de entrar na escola: um *cinema* a ser "transmitido". Essa é uma perspectiva que reforça a experiência do mestre explicador, contestada por Joseph Jacotot - o mestre ignorante de Jacques Rancière (2010). À essa cena, ainda que a "revolução formal" - ou seja, o trabalho com a imagem - seja central, não lhe escapa o circuito lógico de uma certa compreensão do cinema e de uma prática de embrutecimento reproduzida junto com as suas imagens e diversas linguagens.

Desde a perspectiva aqui afirmada, chamamos a atenção para perceber que essa lógica de ensino de cinema (nas escolas) pode reduzir o discurso educacional ao paradigma da "aprendizagem", eclipsando, assim, o que se poderia chamar de uma educação libertária, emancipadora, pensada para contestar o inumano do sistema (Lyotard, 1989) ou se alimentar da potência menina da pergunta e do sonho (Kohan, 2022). Em outras palavras, esse *ensino de cinema* parece reforçar o próprio sistema na sua inumanidade.

A associação *escola-mercado* (de trabalho) é um referencial recorrente na história da educação. Como mostram Jan Masschelein e Maarten Simons (2017), uma ideia de "alienação", vinculada a esse referencial, é manifesta em frequentes ataques à escola. Não raro ouvimos: "as matérias ensinadas na escola não são 'mundanas' o suficiente. Os temas são 'artificiais'; a escola não prepara os alunos para a 'vida real'" (p. 13). A parte privilegiada do mundo cada vez mais resulta ser o mercado, mesmo enfatizado como "mercado de trabalho".

A premissa de que a educação deve ter ligações claras com o mundo tal como experienciado pelo jovem está na base de acusações de que a escola é "uma ilha que não faz nada", ou seja, é um ambiente capaz de alienar os jovens de si mesmos e do entorno social. Com os mencionados autores, verifica-se que o pensamento mais voltado aos ideais da funcionalidade⁷ estaria hoje expresso numa compreensão da escola como *locus* produtor de um certo propósito estimulador da aprendizagem, desenvolvedor de talentos, restaurador da aprendizagem baseada na realização, no domínio de habilidades, no desenvolvimento de competências, na transmissão de valores etc. Tais propósitos exigem e introduzem estruturas de qualificação para a composição da organização escolar, a qual é verificada a partir da produção de resultados. Trata-se de um processo de produção que converte a potência em

⁷ A escola, e com ela a geração mais jovem, se matricula no projeto social de maximizar a empregabilidade na medida em que se permite ser seduzida para reformular seus objetivos e currículo em termos de competências/ qualificações. O conceito de "competência empregável" combina, assim, os termos sociológicos de reprodução, integração e legitimidade: as competências garantem a integração na sociedade, reproduzem aquela sociedade e legitimam a ordem existente. Vale a pena ressaltar novamente aqui que essa visão não é muito adotada pelos estrategistas políticos míopes que olham através de uma lente econômica estreita, mas é advogada pelos estrategistas políticos perspicazes que olham através de uma ampla lente sociológica - e uma estrutura funcionalista. Parece que os estrategistas políticos se tornaram sociólogos; eles comprimem a relação funcional entre a educação e a sociedade numa "aprendizagem-competência- qualificação-empregabilidade", vínculo e esperança para uma reação em cadeia. Em termos políticos, ressuscitam uma velha história científica. Essa forma de politização da escola resume-se a uma radicalização da função de socialização da educação, o que é problemático em vários aspectos (Masschelein; Simons, 2017, p.112-113).

competência. Estamos nos referindo a um certo modelo escolar aparelhado com a lógica e a organização do mercado e das corporações.

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

Nesse sentido, compreende-se que a prática filosófica com o cinema na escola é um gesto capaz de dar existência a formas-pedagógicas efetivamente atentas ao que pode um exercício de cinema quando habita um espaço escolar. Em correspondência com Jan Masschelein, procuramos destacar um certo desconforto em relação à prática filosófica que, em sua forma dominante, manifesta a própria negação da filosofia, “o não filosófico”, o que a torna "uma 'estranha' espécie ou dimensão do pensamento" (Masschelein; Simons, 2014, p. 205). Talvez por isso, muitas vezes, é mais fácil encontrar o filosófico em outras áreas, na arte ou nas letras que na própria filosofia institucionalizada. Eis precisamente o ponto fértil de aproximação entre esses dois campos. Seguindo ainda uma última pista, podemos pensar, com Deleuze (1999), que o enfrentamento requerido ao ensino dominante do cinema na escola, requer, inevitavelmente, a percepção da criação da obra de arte como um ato de resistência. Conforme esse autor, o ato de criação não é dado pelo prazer, mas por uma absoluta necessidade. Tal afirmação nos conduz, por fim, à seguinte pergunta: é possível (ou necessário) criar na escola? Em outras palavras: a qual escola (ou forma-pedagógica) pertence a criação como uma necessidade? Ou ainda em outros termos: poderia o cinema ser ensinado na escola sem que esse ensino propicie uma relação criativa com a produção cinematográfica?

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

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

base de conhecimento do indivíduo " (p. 49). Trata-se de estender um mundo existente, acrescentando algo a ele. De forma distinta, a "formação" envolve a saída ou transcendência constante de si mesmo, por meio da prática desse deslocamento e do estudo.

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

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

A distinção feita por estes autores entre formação e aprendizagem nos remete à problemática apontada no primeiro parágrafo deste artigo, quando sinalizamos a recusa do chamado *predomínio do paradigma da aprendizagem* como um importante movimento para a interface cinema-filosofia-infância-educação. Algo que dá forma a isso que estamos chamando de "pedagogia filosoficamente infantil ou menina da pergunta" (KOHAN 2021; 2022). Como já sugerimos, tal distinção permite problematizar que tipo de abertura é dada a alunos e alunas quando a prática do cinema nesses espaços toma como referência modelos artístico-industriais preexistentes, tornando públicos pensamentos que atravessam os filmes assim produzidos. Permitira enxergar também alguma distinção entre práticas voltadas à *formação* (cinematográfica) e práticas voltadas à *aprendizagem* (cinematográfica).

Não buscamos propriamente fechar as questões colocadas, mas interessa-nos pensar o que seria uma *experiência real* com o cinema em uma escola por meio desse gesto escolar que abre o mundo aos habitantes da escola. Ou melhor, tomando o cinema como algo (do mundo), interessa-nos pensar que tipo de abertura pode ser dada a essa materialidade para que ela - "destacada de usos privados e posições" - se torne uma *experiência real* (na escola). E, incorporando elementos já apresentados de Paulo Freire, em que medida essa *experiência real* do mundo seria também uma *experiência problematizadora* e transformadora do mundo.

Com J. Rancière ganha destaque uma certa politicidade na formação cinematográfica. Conforme mencionamos, a conciliação de "povo soberano" e "povo atrasado" como garantia de reciprocidade de direitos e deveres é uma lógica fictícia que assume a forma de uma promessa impossível de realizar: a construção de uma sociedade igual com pessoas desiguais (Rancière, 2005). Tendo em vista que, para este autor, a sociedade é uma reunião fictícia (enquanto os indivíduos são seres reais), ele aventura uma outra possibilidade: a construção de uma sociedade desigual com pessoas iguais, à qual teria na "igualdade entre as inteligências" o seu princípio⁸. Para ele, o sentido da emancipação está em

⁸O *mestre ignorante* [o livro] expunha a teoria excêntrica e o destino singular de Joseph Jacotot, que causara escândalo no início do século XIX ao afirmar que um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe, ao proclamar a

"aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual" (p. 183). A emancipação, nesse sentido, é o gesto que aparta do exercício de pensamento qualquer afirmação de formas hierárquicas de controle da inteligência alheia, para afirmar ações que exerçam o poder a partir do axioma da igualdade das inteligências.

Na lógica emancipatória ranciereana, há, portanto, um princípio fundamentalmente escolar, uma *situação inicial* e prática que considera que *todo mundo é igualmente inteligente e, por tanto, capaz de aprender*. Trata-se, em outras palavras, de acionar uma certa ideia de infância, um *tempo aiônico*, uma força de inícios, no presente. A experiência de "ser capaz de" (RANCIÈRE, 2005) é convocada pela igualdade das inteligências, ou seja, pela construção feita por seres humanos iguais, mesmo habitando uma sociedade desigual. Sabemos que a igualdade entre indivíduos não é uma teoria científica ou um fato provado, mas uma crença, princípio político ou, como diria o cineasta Eduardo Coutinho, uma utopia possível de ser tentada (COUTINHO. In: FIGUEIROA; BEZERRA e FECHINE, 2003). É preciso tentar. É necessário exercitá-la. E se não é no campo da ciência que essa posição pode ser assumida, quem sabe ela se sinta muito à vontade nas artes e na filosofia.⁹

Sobre essas mesmas pistas, a igualdade entre as inteligências tem a ver com a noção de "suspensão", tal como formulada por Masschelein e Simons (2017): "situação em que se experimenta a capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver, etc." (p. 70). Nessa direção, entende-se que o exercício de pensamento também requer uma certa *suspensão do uso habitual* dado aos elementos trabalhados em uma prática pedagógica, justamente para que essa prática, como ponto de partida, possa começar algo, em vez de recalcar significados.

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

Em alguma medida, pode-se dizer que o exercício prático da "suspensão" se vincula a um certo posicionamento ético (um *éthos*) - referindo-se especificamente às maneiras que dão forma a "um modo de ser determinado". Ética, nesse caso, tem a ver com o "cuidado de si", conceito de Michel Foucault, no seu estudo sobre as *práticas de si* na época clássica, que os pedagogos belgas tomam emprestado e atualizam para elaborar a referida distinção entre formação e aprendizagem. A escola seria, então, espaço para praticar uma certa ética do cuidado de si.

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

igualdade das inteligências e opor a emancipação intelectual à instrução pública" (RANCIÈRE, 2012, p. 7). Ver também: Rancière, 2005.

⁹ Para Rancière, diferentemente do aqui afirmado, essa lógica nunca terá efeitos no campo social e estará restringida ao plano individual.

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

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

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

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

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

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

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

Essa transformação subjetiva torna inseparáveis os pensamentos e a vida dos que habitam a escola, sejam estudantes ou professores. A própria vida de figuras aqui referenciadas, como Paulo Freire, são exemplos da potência transformadora dessa ética do cuidado (KOHAN, 2019). Assim, inspirados em ideias já apresentadas do mestre pernambucano, afirmamos que, na prática do cinema na escola, a problematização e transformação das formas de habitar o mundo é inseparável da transformação dos sujeitos que participam dessas práticas.

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

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: CINEAD/LISE-FE/ UFRJ, 2008.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Seleção e org. César Guimarães e Ruben Caixeta. Trad. Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COUTINHO, Eduardo. In: FIGUEIROA, Alexandre; BEZERRA, Claudia; FECHINE, Yvana. "O documentário como encontro: entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho". *Revista Galáxia*, PUC-SP, número 6, outubro de 2003, p. 213-229.

DANEY, Serge. *A rampa. Cahiers du cinéma, 1970 - 1982*. Tradução de Marcelo Rezende. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

DELEUZE, Gilles.; Guattari, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1; Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra realizada em Paris em 1987, transcrita e publicada no jornal Folha de São Paulo, em 27 de junho de 1999. *Caderno Mais!*, 1999. p. 4-5.

FOUCAULT, Michel. *Les Techniques de soi. Dits et Écrits*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 783-813.

FOUCAULT, Michel. Aula de 3 de fevereiro de 1982. In: *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1983-1984*. Paris: Gallimard; Seuil, 2009. Ed. Port.: *A coragem da verdade*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo; Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16 (3), p. 7-16; set./dez. 2004.

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

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

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

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

KOHAN, Walter Omar. Vises da filosofia: infancia. *ALEA*. Rio de Janeiro. v. 17/2, p. 216-226, jul-dez. 2015b

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, J. *Elogio da Escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.65-85.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MIGLIORIN, Cezar. O dispositivo como estratégia Narrativa. In: *Compós*, 2005, Niterói. XVIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2005.

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

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

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

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

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

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

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

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

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

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.