



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ana Beatriz Patrício Campuzano Martinez

**"É aula ou filme, professora?":
prismas do cineclube em uma escola prisional**

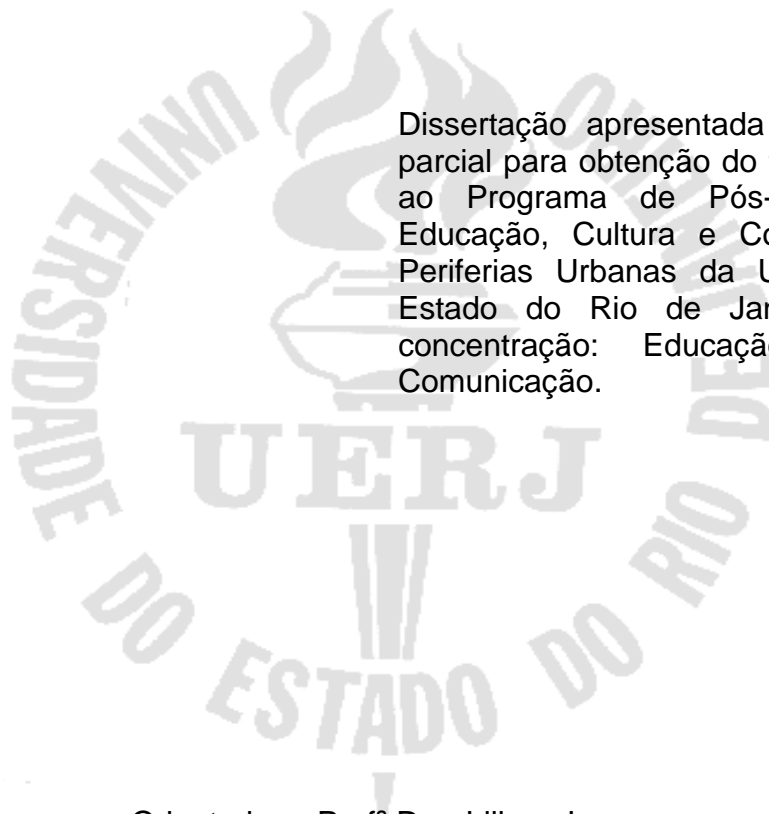
Duque de Caxias

2014

Ana Beatriz Patrício Campuzano Martinez

**"É aula ou filme, professora?":
prismas do cineclube em uma escola prisional.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação.



Orientadora: Prof^a Dra. Liliane Leroux

Duque de Caxias

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

M385 Martinez, Ana Beatriz Patrício Campuzano.
"É aula ou filme, professora?" prismas do cineclubes em uma escola
prisional. / Ana Beatriz Patrício Campuzano Martinez – 2014.
74f.

Orientador: Liliene Leroux.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Ensino – Meios auxiliares - Teses. 2. Prisioneiros - Educação -
Teses. I. Leroux, Liliene. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 376.58:791.43

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Beatriz Patrício Campuzano Martinez

**"É aula ou filme, professora?":
prismas do cineclube em uma escola prisional.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Cultura.

Aprovada em 29 de maio de 2014

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Liliane Leroux (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Silvia Pimenta Rocha Velloso
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Orlando Zaccone D'Elia Filho
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a:

Fernando, meu pai, que apesar dos poucos estudos sempre me inspirou a conhecer o mundo de forma sensível;

Maria Luíza, minha mãe, que apesar da dura vida de rejeições, se formou professora e me inspirou com seu amor legítimo por seus alunos;

João Pedro, filho amado e amor incondicional, cujo sorriso e abraço singulares me fizeram mais capaz de suportar certas dores. E cujas elucubrações filosóficas e sabedoria perspicaz, “no alto” de seus nove anos, me puseram a enxergar melhor a vida.

AGRADECIMENTOS

Aos funcionários da secretaria do mestrado, sempre dispostos a colaborar;

A CAPES pela bolsa a mim concedida;

A todos os amigos do mestrado, em especial àqueles que estiveram sempre presentes nos desabafos e acolhimentos: Isabella Porto, Renata Rodrigues e João Ricardo de Oliveira.

Aos amigos de sempre que, apesar de minha mudança para outra cidade, nunca me esqueceram e, pacientemente, se puseram a entender minhas ausências. Em especial às irmãs de alma e coração, Carolina Carneiro e Anna März, cujo acolhimento se deu também pelas inúmeras hospedagens;

Aos alunos do presídio, inesquecíveis e também responsáveis por uma experiência única em meu trabalho e por enxergar a educação por outro prisma;

Ao colega Mario Miranda Netto, idealizador do Prisma Cineclube e responsável pelo convite ao trabalho no Evaristo de Moraes;

Ao meu filho João Pedro, pelo entendimento de que pesquisa e estudos são importantes, mesmo significando minhas ausências das brincadeiras (e o monopólio do computador...);

À minha orientadora, Liliane Leroux, pela compreensão de todo um processo que se tornou um grande nó emocional, pelo entendimento de que a catarse seria necessária e pela maneira como lidou comigo e com minhas crises. Sem esse vínculo, não haveria dissertação.

RESUMO

MARTINEZ, Ana Beatriz P. C. **É aula ou filme, professora?:** prismas do cineclube em uma escola prisional. 2014. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

Elegendo como aporte teórico principal as ideias de Jacques Rancière sobre *partilha do sensível, emancipação, polícia, política, estética, espectador* e as teorias de Alain Bergala sobre a *hipótese-cinema* e o uso dos filmes em sala de aula, este trabalho teve por objetivo refletir em que medida a experiência do cineclube Prisma, criado na escola do presídio Evaristo de Moraes no Rio de Janeiro, constituiu mais um espaço pedagógico de reprodução de sentidos, corroborando com a constatação de que escola e prisão são, ambas, instituições que não permitem outras perspectivas de trabalho senão aquelas que hierarquizam pessoas e percepções. A partir disso, vislumbramos também, uma outra via possível, que não demoniza a escola, porém a coloca como espaço para uma outra proposta do uso dos filmes, na qual o cinema é visto em toda a sua potência estética e dissensual.

Palavras-chave: Cineclube. Escola prisional. Cinefilia. Espectador. Cinema.

ABSTRACT

MARTINEZ, Ana Beatriz P. C. **Is it lesson or film, teacher?:** Views on a prisional school cineclub. 2014. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

Electing as main theoretical framework Jacques Rancière's ideas about the distribution of the sensible, emancipation, police, politics, aesthetics, and spectator, as well as Alain Bergala's 'cinema-hypothesis' and the use of films in the classroom, this study aimed to reflect to which extent the experience of the Prisma cineclub, created in the prison school Evaristo de Moraes in Rio de Janeiro, was another pedagogical space for the reproduction of senses, corroborating the idea that school and prison are both institutions that do not allow other work prospects than those that hierarchize people and perceptions. From this, we envision also another possible route, not one that demonizes school, but sees it as a space for another proposal for cinema in which the film is seen in all its aesthetic and dissensual power.

Keywords: Cineclub. Prison school. Cinefilia. Spectator. Cinema.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	Sem título, Igreja Evangélica que atua no Presídio Evaristo de Moraes, 2000	21
Foto 2	Presídio Evaristo de Moraes, André Gomes de Melo, 2012	29
Foto 3	Evaristo de Moraes, André Gomes de Melo, 2012	30
Foto 4	Aluno do Evaristo de Moraes, Cleber Junior, ano 2009	31
Foto 5	Celas Presídio Evaristo de Moraes, autor desconhecido, 2000	32
Foto 6	Sem título, Autor desconhecido, 2008	33
Foto 7	Galpão da Quinta - vista externa, autor e data desconhecidos.	33
Foto 8	Galerias Evaristo de Moraes, Marilda Campolino, Folha de São Paulo, 2000	34
Foto 9	Grupo de teatro, Bia Campuzano, acervo CEAC, 2007	34
Foto 10	Aluno do Evaristo de Moraes, Jornal Extra, 2009	35
Foto 11	Entrada Auditório – Exibição do Prisma Cineclube/Festival Cinesul, Vanusa Maria de Melo, 2009	53
Foto 12	Interior do auditório do C. E. Anacleto de Medeiros – Exibição Prisma Cineclube/Festival Cinesul, Vanusa Maria de Melo, 2009	54
Foto 13	Exibição Prisma Cineclube/Festival Cinesul, Vanusa Maria de Melo, 2009.....	55
Foto 14	Professores e alunos na exibição do Prisma Cineclube/Festival Cinesul, Vanusa Maria de Melo, 2009	56
Foto 15	Exibição Prisma Cineclube, Vanusa Maria de Melo, 2009	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 CONDENAÇÃO E PRISÕES.....	18
1.1 Memórias do Cárcere.....	18
1.2 Crime e Castigo.....	22
1.3 O Pátio das cantigas: Ó, Evaristo, Tens Cá Disto?.....	28
1.4 Edukators.....	35
2 CINE-EDUCAÇÃO, ARTE-PRISÃO.....	45
2.1 Salve o Cinema.....	45
2.2 Cinema Paradiso.....	48
2.3 Filhos do Paraíso.....	52
3 ARTE, DISSENSO E IGUALDADE.....	60
3.1 A Onda.....	60
3.2 A liberdade é Azul.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

O cinema deve exprimir as linhas de força da existência e se preocupar menos em ser cópia da realidade.

Claude Chabrol

“Cinema é a maior diversão”. Tal *slogan* parece fazer sentido na vida de muita gente. Afinal, desde quando os irmãos Lumière fizeram a primeira exibição pública de cinema, as mais variadas ideias e sensações são provocadas pelo que é exibido nas grandes telas por mais de um século.

Naquele dia 28 de dezembro de 1895, olhos atentos e mentes surpresas se depararam com imagens em movimento que reproduziam, entre outras cenas, a chegada de um trem a uma estação. Muitos se confundiram e se apavoraram, mas um deles, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, de nome Georges Méliès, procurou um dos irmãos a fim de adquirir o *cinemathógrafo*, o tal aparelho responsável pelas imagens surpreendentes e encantadoras. Lumière insistiu para que Méliès não se enganasse com aquela máquina, que reproduzia o movimento para fins estritamente científicos e que, apesar da diversão inicial daquele público, seria novidade de vida breve, que logo cansaria e jamais teria futuro como espetáculo. O engano de Lumière foi comprovado pelo próprio Méliès, que se utilizou daquela “máquina mágica” para produzir uma série de filmes, misturando a magia do teatro a algo ainda impensável: a ilusão da imagem em movimento. Essa ilusão da imagem até hoje nos transporta para mundos fantasiosos. E o próprio Méliès foi quem primeiro percebeu que o fantástico no cinema podia ser tão real como a realidade.

Desde então, uma lista interminável de produções cinematográficas, de curtas a longas, tem povoado o imaginário humano, provocando as mais variadas e intensas sensações em gente das mais diferentes idades. E talvez aí resida seu maior valor: no descompromisso em ser.

Sem ao menos imaginar que, em algum momento, estaria envolvida na discussão do que seria um “cinema de arte” e seu uso nas aulas de educação artística, sempre fui apreciadora apaixonada do cinema. Uma paixão sem freios que

me permitiu assistir a todo tipo de filme e formar um “gosto” quando mais velha. Desde os longos animados de Disney aos filmes ditos “alternativos”, minha vivência perpassou por caminhos bastante distintos, tais quais eram distintas as minhas situações cotidianas. Como se o cinema traduzisse em mim e para mim o que eu mesma vivia e experimentava fora das telas. Porque por muitas vezes me vi transportada para locais inimagináveis, perdendo inconscientemente a noção de que a vida era outra enquanto as luzes estavam apagadas e a tela acesa. Por outras vezes, ia ao cine justo para, conscientemente, perder essa noção em todos os *écrans* possíveis...

Então, aos 14 anos fui marcada por uma película em especial: “O Anjo exterminador”, de Luis Buñuel. Francamente, naquela época, jamais teria visitado o cinema para vê-la, dados os meus interesses adolescentes. Mas, por intermédio da escola, numa atividade programada pela disciplina Teatro, deparei-me com uma realidade fantasmagórica e completamente nova. E fiquei absolutamente confusa. Lembro-me de haver comentado, ao deixar a sala de cinema em Botafogo, que odiara tudo aquilo. Bradei aos quatro ventos o quanto era ridículo, estranhamente ridículo. Mas, no dia seguinte, me peguei fascinada. Um fascínio que ainda reverberou por dias após a exibição. A cada minuto, hora, momento, descobria algo novo em relação àquela história, às personagens, às cenas, à maneira pela qual a câmera passava pelos ambientes e mostrava (ou deixava de mostrar) algo. Refletia e “re-sentia”, sentia novamente, e de novo, e de novo o tamanho do impacto que o filme me causara. Mesmo sem “saber ao certo”, mesmo sem ter “elementos teóricos suficientes” naquela idade, eu soube. Ou, talvez, estivesse mesmo aberta ao *porvir*, ao que ainda viesse saber. E elegi o filme como um dos mais marcantes de toda a minha vida.

Anos mais tarde, em janeiro de 1996, me formei em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano comecei a trabalhar numa escola particular que, meses depois, deixei pela escola pública, mais precisamente o Colégio de Aplicação da UFRJ. Por um ano exerci atividades como substituta no Colégio de Aplicação - CAp-UFRJ e, a seguir, fui admitida em concursos para dar aulas no Estado e no Município do RJ. Questionava-me, então, acerca da qualidade do ensino de arte nas escolas e de minha própria atuação, justo por ter percebido que, embora públicas, as escolas apresentavam realidades muito distintas, não só em termos de infraestrutura, mas pela mentalidade de ação no

ensino de artes. Impressionava-me a enorme distinção entre a reflexão, estudo e criação presentes na escola federal em oposição aos dogmas de reprodução conteudista, de ações repressivas e pouco reflexivas das escolas estadual e municipal. Sim, caberia a mim mesma mudar esse quadro, mas esbarrava inúmeras vezes na incapacidade de entendimento entre direções e alguns colegas, que reproduziam um sistema educacional firmado em bases burocráticas, hierarquizadas e focado em resultados estatísticos, não importasse o processo.

Eu continuava mantendo minhas idas ao cine como o meu maior ritual. Sagradamente respeitava essa necessidade justamente porque, agora, convivía com uma sensação constante de impotência diante dos problemas das escolas públicas. O cinema me trazia uma enorme sensação de existência metamorfoseada, de expansão e pertencimento a muitos mundos possíveis, individual e coletivamente. Agora, o cabedal de informações era maior e, conseqüentemente, maior era minha lista de opções. E isso me permitia experimentar novos modos de ver e sentir.

Quando se produz um arranjo entre sujeito e mundo [...], uma música, o silêncio, uma paisagem, uma cena, um sentimento, um sonho, e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um embrulho no estômago, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte. Uma experiência estética, nesses termos, assemelha-se ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, inaugura-se um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituíam e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. Algo começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse algo me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse algo, que inicio um jogo compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que, por enquanto, é só uma substância de conteúdo, ainda sem forma de expressão (PEREIRA, 2012, p. 5).

Somente após alguns anos de trabalho percebi que poderia partilhar essa paixão com meus alunos e buscar nisso um meio afetivo de discutir e fruir arte, numa atitude de respeito a infinitas possibilidades de existência e a percepção e compreensão daí resultantes. Mais que o rigor do conteúdo, me interessava essa relação de composição e arranjo presente nos encontros com um filme e seus efeitos que *uma atitude estética*, no sentido de uma abertura, de uma disponibilidade, pudesse produzir. O problema da educação que o trabalho propõe é,

na verdade, bem próximo ao da arte (em nosso caso específico, o do cinema): descobrir uma maneira de olhar que não antecipe o olhar do aluno ou do espectador. Inventar a possibilidade de um olhar que se desengate do que foi programado.

A dupla vida de Veronique

A televisão não é um meio de expressão. A prova é que, quanto mais idiota mais fascinante ela é, mais as pessoas ficam hipnotizadas nas cadeiras. A televisão é isso, mas espera-se que mude. A chatice é que, quando se começa a olhar para a televisão, não se consegue descolar. O melhor é não ver. Por isso não se deve programá-la como um meio de expressão, mas como um meio de transmissão. Deve ser tomada como tal. Se já não resta senão esse meio para falar da arte às pessoas, não há outro remédio senão usá-lo. Porque, mesmo de filmes como *Lola Montès* ou *Alexandre Nevsky* fica qualquer coisa, na televisão, apesar da deformação dos enquadramentos, do ecrã redondo, do acinzentado da fotografia ou da ausência de cor. O espírito mantém-se. Com *Lola Montès*, o que se perdia em muitos planos recuperava-se no diálogo, a que, precisamente por isso, se acabava por prestar mais atenção. O filme conseguia aguentar-se unicamente pelo diálogo. Era assim que o seu espírito passava. Isso acontece com todos os filmes bons: basta que uma parte do filme subsista e essa parte chega para segurar o filme inteiro. Por isso a televisão, mesmo assim, transmite o espírito das coisas, isso é muito importante, para não falar das coisas em que não há nada a transmitir a não ser o espírito. O que é curioso é que *Nevsky*, que é todo ele assente no enquadramento e na composição, passava muito bem, apesar do massacre inevitável, ao passo que a transmissão do *Perses*, de Jean Prat, baseada – salvaguardas as devidas proporções – no mesmo princípio, não passava de todo em todo. Sentia-se que *Nevsky* era belo (GODARD, 1985).

Por conta do avanço da tecnologia nos últimos anos do século anterior e início deste, qualquer indivíduo que tenha passado pela escola neste período muito provavelmente experimentou uma situação na qual pudesse ver um filme que, na maioria das vezes, era usado com a intenção de exemplificar um conteúdo de alguma disciplina e, frequentemente, exibido pela tela de uma televisão. E, talvez, tenha sido este o modo pelo qual o cinema foi introduzido na escola. Entretanto, me arrisco a dizer que, dado o seu potencial, talvez fosse o modo mais simplório de introdução. Eu mesma me deparei com o uso simples do filme por muitas e muitas vezes. Exemplifiquei conteúdos através do cinema por várias escolas nas quais trabalhei, embora sempre me viessem à cabeça determinados questionamentos sobre como fazia aquilo e como poderia fazê-lo num caminho diferente daquela prática e mais aproximado de uma ideia de cinema como arte. O cinema na escola, curiosamente, existia pela tela da televisão e exercia caráter esclarecedor de outros

conteúdos disciplinares. O que importava era a história do filme escolhido e sua moral como exemplos de conceitos a serem aprendidos no espaço escolar e não a experiência estética.

Ao contrário desta prática mais comum na utilização dos filmes no espaço escolar, é o cinema como arte estética, - indiferente e desinteressada (que não quer passar mensagens, explicar) – o que buscaremos privilegiar em nossa reflexão. A “arte estética”, na perspectiva que adota J. Rancière, é a que, contrariamente à representação, postula uma igualdade entre os envolvidos: credita igualdade ao espectador e, portanto, estabelece uma relação com o que o autor define como ‘política’. Porque “a política é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação” e ela “só existe mediante a efetuação da igualdade de qualquer pessoa com qualquer pessoa”. (RANCIÈRE, 1996, p. 47-71) Pois, assim como nem sempre há arte embora possa haver música, dança etc, afirma o autor (2009), nem sempre há política, mesmo que consentimento e poder estejam sempre presentes nas relações entre pessoas. A política só existe para Rancière quando surge em cena um suplemento dissensual que reorganiza de forma polêmica sujeitos, identidades, lugares, espaços e tempos, aquilo que é visível e seus sentidos. Por esta razão, a política é, tal qual a arte, uma atividade estética.

A arte por sua vez, segundo Rancière (2009), para que exista como tal, precisa estar inserida em um regime de identificação que relacione suas práticas a formas de visibilidade e padrões de inteligibilidade. Cada regime de arte diz respeito a uma relação específica entre a expressão e o mundo, suas relações com outras atividades sociais e suas funções e lugares na vida social (DERANTY, 2010). Dito de outro modo, a concepção do “que é” a arte e “para que serve” possui uma relação direta com uma certa elaboração de sociedade ou, para usarmos os termos de Rancière, com uma certa “partilha do sensível”. Os regimes de arte, porém, não são, para Rancière, categorias propriamente históricas, mas, como aponta Deranty (2010), meta-históricas, pois delineiam três “ideias de arte” mais fundamentais, assim como suas relações com o mundo, a comunidade, as demais atividades humanas etc. O autor distingue três grandes regimes de identificação da arte na tradição ocidental: um regime ético, um representativo (ou poético) e um estético.

No regime ético – cujo aparato conceitual deriva da perspectiva platônica – a arte não é identificada enquanto arte. Faz parte de algo mais amplo, que é a questão das imagens. No regime ético “[...] há um tipo de seres, as imagens, que é objeto de

uma dupla questão: quanto à sua origem e, por conseguinte, ao seu teor de verdade; e quanto ao seu destino: os usos que tem e os efeitos que induzem.” (RANCIÈRE, 2009, p. 28). No regime ético, as imagens e os artefatos artísticos são julgados de acordo com sua fidelidade e semelhança com um modelo ideal. No ato de participar de um modelo, o que está em jogo não é apenas a beleza, o conhecimento e a verdade, mas seu desdobramento no campo da moral, da política. Logo, as imagens são julgadas por seu valor moral e político, pelos usos e efeitos que possam ter no *ethos* da comunidade. Estabelecer uma relação com as artes a partir das premissas do regime ético seria, então, submeter prática e expressão artística a uma determinada forma da comunidade. Logo, podemos perceber que não se trata de um regime extinto ao longo dos séculos, mas sim de uma forma de relação com a arte e com a vida que ainda se faz por vezes presente.

Aqui precisamos entender que, para o autor, o regime ético das imagens se separa do regime poético – ou representativo- das artes. Este, pautado na “Poética” de Aristóteles, identifica o fato da arte – ou antes, das artes – no par *poiesis/mímesis*.” (RANCIÈRE, 1996, p. 30) *Poiesis* significa trazer algo à existência. *Mímeses*, por sua vez, alerta Rancière “...não é a lei que submete as artes à semelhança. É, antes, o vinco na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sociais que torna as artes visíveis. Não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes.” (RANCIÈRE, 1996, p.31). Esse regime identifica as artes (ou melhor, as “belas artes”):

No interior de uma classificação de maneiras de fazer, e, conseqüentemente define maneiras de fazer e de apreciar imitações benfeitas, se desenvolvendo em formas de normatividade que vão definir as condições para que se reconheçam as imitações como pertencentes a uma arte, como boas ou ruins, adequadas ou inadequadas: separação do representável e do irrepresentável, distinção de gêneros. Em função do que é representado, princípios de adaptação das formas de expressão aos gêneros, logo, aos temas representados, distribuição das semelhanças segundo princípios de verossimilhança, conveniência ou correspondência, critérios de distinção e de comparação entre as artes etc. (RANCIÈRE, 1996, p.31).

Contraopondo-se ao regime poético está o regime estético. Nele, a “identificação das artes se faz pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos de arte e não mais por distinção no interior das maneiras de fazer” (RANCIÈRE, 1996, p.32). Aqui, para Rancière, estética não nos remete ao estudo do belo ou a uma teoria de sensibilidade e gosto.

No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional, etc (RANCIÈRE, 1996, p. 32).

No rompimento do regime estético com a normatividade e hierarquias, reside a sua capacidade em postular a igualdade, que mencionamos anteriormente. É claro que a arte, mesmo neste regime, gera efeitos nos seus espectadores. Estes efeitos, porém, diferentemente da representação – não possuem uma relação direta com uma intenção original, ou seja, não respondem mais diretamente aos princípios da *mímeses*. A arte no regime estético – assim como a política (na concepção forte do termo) – reconfiguram o sensível ao fazerem surgir experiências contrárias ao estado de coisas, experiências de alteridade.

Entre os muros da escola

Em 2007, fui convidada a dar aulas no Colégio Estadual Anacleto de Medeiros. A proposta era a mesma prevista no currículo de qualquer outra escola do Estado: ministrar aulas de artes plásticas. Entretanto, residia ali naquela proposta algo de diferente de todos os locais nos quais já havia trabalhado e que, talvez, diferenciasse significativamente minha atuação: a escola funcionava dentro de um presídio em São Cristóvão, no Rio de Janeiro, e os alunos eram detentos entre 21 e 60 anos, em sua maioria condenados por crimes de estupro, roubo e tráfico de drogas.

Agora outras dúvidas e questionamentos se somariam àqueles vividos ao longo dos tantos anos de trabalho, principalmente por ter à frente um desafio: coordenar, paralelamente às aulas de artes, um cineclube recém-criado por um colega da área de antropologia e constituído por um grupo de cerca de quinze detentos de variadas séries/anos, que nunca haviam participado de projeto semelhante. Não nos importava a série cursada ou o nível de letramento, mas a maneira como cada um poderia refletir os filmes. A propósito, nunca antes um projeto daquela natureza havia sido implantado naquela escola.

Na experiência de cineclube que iniciávamos, inúmeros problemas ainda estariam por vir, principalmente os que diziam respeito a uma ordem mantenedora da disciplina que regia o presídio e, conseqüentemente, a escola dentro dele. Um conjunto de normas que impediam atuações diferenciadas daquelas que buscassem reprimir, oprimir, ordenar. De espaços construídos e concretos aos espaços subjetivos propostos no projeto, foram muitas as análises, os dilemas, as frustrações, as alegrias, as conquistas e os enganos. Muito do que se havia proposto quando da criação do cineclube não foi concretizado, por vários motivos. E muito daquilo que eu mesma pensava e imaginava sobre arte-educação, muito do desejo de intensificação de uma experiência estética que pudesse advir da relação entre alunos e professores com o objeto artístico, não aconteceu. Por maiores que fossem as tentativas de proceder na intensificação de um espaço subjetivo de liberdade, sempre esbarrávamos na ordem, fosse esta da prisão ou da escola. A mesma ordem, embora intensificada em espaços e ações, com a qual havia me deparado em outras escolas: a que reduzia objeto artístico e sujeito a uma norma e, portanto, a algo estável e menor do que eram ou poderiam vir a ser.

Esta pesquisa se inspirou no que vivemos naquele cineclube para ir além dele. Se, como afirma Rancière (2012), o cinema existe através de um jogo de desvios e impropriedades, não residirá aqui, pois, uma chance de trabalhar com filmes de uma maneira nova e mais distanciada da ordem de um currículo escolar, um trabalho com artes mais próximo a uma atitude e experiência estéticas? Um trabalho no qual “refletir” sobre os filmes, não seria buscar compreendê-los ou construir qualquer consciência sobre um significado ou realidade, mas sim fazê-los ressoar, expandir de um modo singular. Para seguirmos por este caminho, precisaremos lançar mão de uma nova concepção de espectador, que não oponha “espectadores das sombras” e “contempladores do belo”. Dito de outro modo, que não oponha atividade e passividade, ver e conhecer. Neste trabalho, discutiremos a condição daquele que assiste aos filmes a partir dos conceitos de cinefilia e de espectador emancipado de Jacques Rancière e de *cine-fils* (cine-filho) de Serge Daney.

Tendo como inspiração tudo o que se experimentou com o trabalho no cineclube do Anacleto de Medeiros, no ano de 2007, ano de sua fundação, e no período 2009 a 2012, baseada em memórias, anotações e registros, esta dissertação tem por objetivo analisar e refletir acerca do *lugar* ocupado pelo

cineclube na escola prisional a partir de uma reflexão sobre a distribuição do sensível presente na escola da prisão, bem como sua possível reconfiguração através da experiência com o cinema.

Para nortear esta análise, usamos como referência e aporte teórico as ideias e conceitos de *normal*, *anormal* e *norma*, *delinquente*, *vigilância* e *punição* presentes na obra de Michel Foucault, e as ideias de *partilha do sensível*, *polícia*, *estética*, *cinéfilia* e *cinema* de Jacques Rancière. Escolhemos um título de filme para cada subtítulo da introdução e cada subcapítulo, no intuito de doar à leitura um pouco mais de poesia e diversão. Nem sempre (ou quase nunca) a sinopse do filme tem a ver com o que é explicitado, relatado e analisado ou mesmo é sobre educação e escola. Mas todos os títulos, na poesia de cada nome, acabam doando maior significado ao que é escrito. Que a luz se apague e a tela acenda.

1 CONDENAÇÕES E PRISÕES

1.1 Memórias do Cárcere

Desde o início, nossas prisões foram espaços violentos e imundos. Desde sempre estiveram abarrotadas e serviram como controle sobre os excluídos e não para segregar pessoas acusadas de crimes particularmente graves. Em 1912, 1/3 dos 389 homens da Cadeia Municipal do Rio de Janeiro estavam detidos por “vadiagem”. Ou seja: estavam presos por terem feito nada. Desde os primórdios, nossas prisões misturaram ladrões e assassinos, mulheres e homens, loucos e mendigos e também adolescentes. Aqui, as prisões foram concebidas para os miseráveis, expressando seletividade radical, cujas raízes remontam às Ordenações Filipinas, que traziam definições penais distintas a depender da procedência social de vítimas e autores. Assim, por exemplo, a regra nº 38 (do que matou sua mulher por flagrante em adultério) assinalava: “Achando o homem casado sua mulher em adultério, lícitamente poderá matar assim a ela como o adúltero, salvo se o marido for peão e o adúltero fidalgo ou nosso desembargador, ou pessoa de maior qualidade”. De onde se pode concluir que qualquer semelhança com o tratamento distinto oferecido pela persecução penal no Brasil, ainda hoje, a ricos e pobres não é mera coincidência.

(Rolim, 2012)

O sistema prisional é uma máquina de moer pessoas.

(D’Elia Filho, 2007)

Segundo Araújo (2009), embora o Brasil abrigasse inúmeros estudiosos das novas formas de punir disponíveis no velho continente naquele momento, a vigência da escravidão alterou profundamente a implantação desse novo tipo de punição. Aqui, o suplício e a prisão com trabalho conviveram lado a lado até o final do século XIX. Foi no período regencial que teve início o processo de construção da nova penitenciária a partir da mobilização da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. Nesse momento surge também uma nova categoria jurídica no país, os africanos livres. Estes últimos, somados aos escravos, sentenciados, homens livres e libertos foram os grandes responsáveis pela construção da primeira Casa de Correção do Brasil. A Casa de Correção traz uma ruptura em relação ao que se tinha até a metade do século XIX no Brasil. Foi construída com o objetivo de educar e (re) socializar o detento, o que deveria ser feito através da disciplina, trabalho e religião. Várias eram as oficinas onde os presos tinham a oportunidade de

aprender um ofício para depois praticá-lo ao sair.

Em entrevista concedida a Terra Magazine, em outubro de 2008, D'Elia Filho observa a seletividade punitiva, identificando que os encarcerados são escolhidos entre os setores mais vulneráveis da sociedade. “É algo que existe por trás dos discursos punitivos de emergência, que tenta resolver os problemas do nosso modelo econômico por meio do encarceramento dos pobres, do extermínio dos que se rebelam. O criminoso que é preso, geralmente é aquele de pequeno porte, com muito menos poderes do que se imagina. Estes abarrotam os cárceres.” Para esta situação de vulnerabilidade, segundo ele, poucas são as ações de contrapartida. Ele ainda afirma que a sociedade precisa observar esse processo e entender que é mais do que necessário frear esse sistema punitivo oferecendo algumas opções que, de fato, possam doar ao sujeito apenas uma situação de igualdade, situação esta que talvez ele jamais tenha experimentado, inclusive fora da cadeia. “O crime é uma forma de muitos se incluírem socialmente”. Para D'Elia Filho, “[...] é de um capitalismo tardio a estratégia de resolver problemas sociais por meio do encarceramento, do extermínio das “classes perigosas”. No entanto, isso é um processo autofágico, pois a reprodução da violência e da vulnerabilidade no cárcere retornará para a sociedade. Alimenta-se o problema sem resolvê-lo”.

Em seu livro “Acionistas do Nada - quem são os traficantes de drogas” (2007), D'Elia Filho, nos faz perceber que os próprios tribunais brasileiros parecem ainda reproduzir um autoritarismo que legitima a violência. Embora concepções mais atuais tenham apresentado um novo olhar sobre o crime e o criminoso, o que se percebe na sociedade brasileira como um todo é um movimento de garantia de poderes e lugares através das condenações, por uma visão conservadora da causa do crime e do etiquetamento do criminoso. Ainda se pratica que a pobreza, ou “vulnerabilidade”, gera crime.

Ainda segundo D'Elia Filho (2007), a administração burocrática e gestão econômica da ordem e a justiça são esta estrutura, esta hierarquia que vai dar continuidade à dominação. E a dominação depende desta estrutura social de desigualdade, numa relação de dependência entre justiça e dominância.

O que Rancière denomina de *partilha do sensível* nos permite a identificação de como esses lugares e formas de tomar parte se constituem e atuam em um nível muito mais fundamental. Partilha do sensível descreve a constituição estética do mundo comum. Diz respeito tanto ao sentido *compartilhado* que estabelece os

contornos de uma coletividade, quanto à sua *repartição* em posições e lugares.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* compartilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Uma partilha do sensível é, para Rancière, um sistema de coordenadas que definem modos de ser, fazer, e comunicar que estabelecem a linha divisória entre o visível e o invisível, o audível e o inaudível, o pensável e o impensável, o dizível e o indizível. É como percebe Panagia (2010), a permanente tensão entre um ato específico de percepção e sua confiança implícita em objetos pré-constituídos, considerados merecedores de percepção. Uma partilha do sensível são as linhas vulneráveis entre as partes e não partes, - aquilo e aqueles que tomam e que não tomam parte na constituição desse sensível comum – que criam as condições perceptuais tanto para uma comunidade (sentido comum) quanto para o seu dissenso (PANAGIA, 2010).

Rancière denomina de *dissenso* o rompimento na ordem sensível ocasionado por um confronto entre uma relação entre sentido e sentido estabelecida pelo estado de coisas e sua interrupção pela “parte dos sem parte”. Ainda segundo o autor, trata-se de um processo que perturba a ordem da partilha e sua lógica de contagem ao inscrever nela alguém não redutível a qualquer de suas frações (parcelas) existentes. Dito de outro modo, o dissenso seria uma contestação sobre lugares, capacidades e papéis. O meio pelo qual se alcança isso é a pressuposição da igualdade de qualquer um com qualquer um.

O dissenso é também e em grande medida uma interrupção no modo estabelecido do critério de conhecimento. (PANAGIA, 2010) A interrupção em uma partilha do sensível que estabelece a hierarquia entre aqueles que sabem e os que não sabem, entre aqueles cujo discurso é a expressão do justo e aqueles cuja fala não é mais que ruído. Como Rancière afirma (1995, p.17), citando Aristóteles, “o supremo destino político do homem é atestado por um sinal, a posse de logos, ou seja, da fala, que expressa, enquanto a voz simplesmente indica.”

A arte estética é parte de uma certa distribuição do sensível, de uma certa

reconfiguração da experiência que desafia a correspondência entre modos de fazer e modos de ser, ver, pensar e dizer. Entre um 'lugar' social e um conjunto de afetos (LEROUX, 2011). Este é o ponto que interessa para a nossa análise, no caso do cineclube dentro da escola prisional. Porém, como insiste em demonstrar Rancière, essa reconfiguração não se dá por um conteúdo ou mensagem de um filme, mas por uma disponibilidade que permite que se adquira novos corpos e olhares. As artes são formas privilegiadas de dissenso, pois podem ser modos de criar aberturas no sentido, de desfazer o senso de auto evidência com que tratamos o sensível, expandindo o que pode ser visto, ouvido e pensado. Podem produzir, assim, um sensório antagônico ao da ordem sensível dominante ao nos proporcionar uma forma de experiência diferente, esboçando um contra mundo que pode ser colocado em um relacionamento polêmico com o estado de coisas.

Foto 1 – Sem título



Fonte: igreja evangélica que atua no Evaristo de Moraes, 2000

1.2 Crime e Castigo

Apesar de nosso foco ser o cineclube do Anacleto de Medeiros, devemos proceder na análise, mesmo que breve, do território onde ele se insere: a escola da prisão. E, ainda anterior a isso, pensar a prisão e os sujeitos que nela se encontram. Para tanto, é crucial entender como a sociedade e o sistema penal constituem o crime e o criminoso. Interessam-nos algumas vertentes de pensamento posteriores àquelas que os definiam segundo critérios científico-biológicos e que também analisem a atuação do sistema de controle. Ideias que, pautadas em uma abordagem mais sociológica, expliquem uma dada seletividade punitiva que só faz confirmar o dito popular “cadeia é para preto e pobre”. Afinal, os indivíduos que abarrotam as galerias não são, nem de longe, “gente de posses” e “classe abastada”. São aqueles sujeitos oriundos de classes sociais empobrecidas, de maioria negra e que constituem o estereótipo do bandido, caracterizando fatalmente uma discriminação seletiva. Apesar das novas visões, isso ainda perdura no sistema penal.

Não cabe ao nosso trabalho presente (re) traçar todo o histórico do surgimento da prisão ou dos mecanismos de castigo e controle desde os primórdios. Tal tarefa já foi amplamente realizada em inúmeras dissertações e teses, e nosso leitor não terá dificuldade de encontrar bons trabalhos sobre o tema. Aqui, vamos tentar passar brevemente por Foucault, retomando apenas o momento em que, segundo o próprio, ocorre uma mudança que vai estender o exercício do controle social para além do poder judiciário. Pretendemos, também, abordar um pouco do que diz a Criminologia Crítica no avanço dos estudos sobre o crime e a punição. Usaremos os aportes teóricos de D’Elia Filho para nos auxiliar no entendimento das teorias e autores na realização de um diálogo mais aberto e atual.

Anteriormente, segundo o paradigma etiológico de Lombroso (séc. XIX), o crime era “nato”, ou seja, o indivíduo já nascia com a predisposição de cometer o crime. Tratava-se, portanto, de um anormal que, segundo o teórico, deveria ser analisado a partir de características anatômico-fisiológicas. Entretanto, tal pensamento sofrerá imensas críticas, que abrirão caminho para outras explicações sobre o crime e o criminoso, dando origem a teorias reformistas, segundo as quais o crime não mais é tido como caráter intrínseco ao sujeito, mas, sim como algo que depende de complexas interações entre sujeito e sociedade.

[...] o desvio e a criminalidade não são uma qualidade intrínseca da conduta ou uma entidade ontológica pré-constituída à reação social e penal, mas uma qualidade (etiqueta) atribuída a determinados sujeitos através de complexos processos de interação social, isto é, de processos formais e informais de definição e seleção (ANDRADE, 2003, pág. 41).

Partindo do interacionismo simbólico, esta teoria do “etiquetamento” ou da Reação Social, chamada de “Labelling Approach” traz uma nova perspectiva, enfatizando o estudo do próprio sistema penal e de seu funcionamento desigual. Este novo modelo é considerado por muitos como a gênese da Criminologia Crítica. De acordo com ele, não se pode entender a criminalidade sem associá-la a atuação de agências oficiais (magistratura, Ministério público, polícia). Só a partir da ação do sistema penal se pode falar em agente desviante da lei. Entendamos a mesma de forma mais ampla, desde a elaboração das normas abstratas/subjetivas, até a perseguição concreta, provocada pelos agentes. Segundo Lola Aniyar de Castro: “[...] Esta escola deixou estabelecido, finalmente, que a causa do delito é a lei, não quem a viola, por ser a lei que transforma condutas lícitas em ilícitas”. Como também nos mostra Baratta:

[...] Segundo o interacionismo simbólico, a sociedade – ou seja, a realidade social – é constituída por uma infinidade de interações concretas entre indivíduos, aos quais um processo de tipificação confere um significado que se afasta das situações concretas e continua a estender-se através da linguagem. Também segundo a etnometodologia, a sociedade não é uma realidade que se possa conhecer sobre o plano objetivo, mas o produto de uma ‘construção social’. Obtida graças a um processo de definição e de tipificação por parte dos indivíduos e de grupos diversos. (BARATTA, 2002, p. 87)

Apesar de inovadora, a teoria do Labelling não critica de forma substancial o sistema de controle. Embora retire do sujeito aquele caráter natural, de certa forma o transfere para grupos determinados, numa clara manutenção do *status quo* de alguns em detrimento de outros.

D’Elia Filho (2007) vai analisar, então, a seletividade punitiva e, para tanto, identifica no pensamento de Michel Foucault aberturas primeiras para essa análise. Segundo Foucault, é a partir do séc. XIX que ocorre a extensão do controle social para além da ação jurídica:

Chega-se, assim, à contestação da grande separação atribuída à Montesquieu, ou pelo menos formulada por ele, entre poder judiciário, poder executivo e poder legislativo. O controle dos indivíduos, essa espécie de controle social punitivo, ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas para a correção. É assim que no séc. XIX desenvolve-se em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades (FOUCAULT, apud D'ELIA FILHO, 2007, p.31).

D'Elia Filho identifica que é neste momento, para Foucault, que a ideia de “periculosidade” vai se instalar. Isso significa que o indivíduo passa a ser considerado pela sociedade não por seus atos, mas pela iminência deles, tornando-o o potencial criminoso. Continua Foucault:

Toda a penalidade do séc. XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer. (FOUCAULT, apud D'ELIA FILHO, 2007, p. 32)

Para o filósofo, o poder punitivo é definido a partir da norma penal, mas exercido a partir das práticas extra-penais, identificando, então, uma incompatibilidade entre a teoria (o discurso da lei) e uma prática real, social. “Assim, ao mesmo tempo em que o Estado moderno encontra no sistema penal um de seus instrumentos de violência e poder político, de controle e domínio, necessitou formalmente desde seu nascimento de discursividades (“saberes” e “ideologias”) tão aptas para o exercício efetivo deste controle quanto para sua justificação e legitimação”. (FOUCAULT, apud D'ELIA FILHO, 2007, p. 33)

Ainda na análise do que aponta Foucault, essa gestão das ilegalidades, que se dá de forma diferencial, vai diretamente atingir as classes desfavorecidas, concluindo que “não há então natureza criminosa, mas jogo de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão: pobres, os magistrados de hoje sem dúvida povoariam os campos de trabalho forçado; e os forçados, se fossem bem nascidos, tomariam um assento nos tribunais e aí distribuiriam justiça”. (FOUCAULT apud D'ELIA FILHO, 2007, p. 69). A partir deste

pensamento, entende-se que, ao invés de se destinar a punir todas as práticas ilegais, a justiça penal, ao contrário, realiza um controle diferencial das ilegalidades. Aqui, polícia e prisão são instrumentos punitivos. Surge uma nova forma de visualização do delinquente: o marginalizado.

Infringir a lei, por si só, não torna alguém criminoso. É preciso que este agente desviante sofra atuação das instâncias oficiais e seja “selecionado” a integrar o grupo dos sujeitos tidos como criminosos dentro da sociedade, na definição de quais serão os comportamentos tolerados e quais serão tomados como ilícitos. Então, um delito só o é considerado como tal se for rotulado pela sociedade. Não se pode mais falar em conduta criminosa ou em um autor criminoso por fatores naturais, pois o próprio sistema formata e determina quais delitos e quais pessoas devem ser perseguidas. A partir do momento em que se define uma conduta como delituosa, as agências passam a seguir aqueles que vão contra os preceitos legais. A eles atrela-se “etiquetas”, o que acaba por rotulá-los na sociedade. Assumem, então, a identidade de criminoso, adquirindo este status social e tornando-se mais vulneráveis ao sistema penal. Para essa perspectiva do etiquetamento, o delito e a reação social são inseparáveis e atribuídos aos processos de interação social.

Vera Regina de Andrade diz que “[...] a criminalidade se revela, principalmente, como um status atribuído a determinados indivíduos mediante um duplo processo: a ‘definição’ legal de crime, que atribui à conduta o caráter criminal e a ‘seleção’ que etiqueta e estigmatiza um autor como criminoso entre todos aqueles que praticam tais condutas”. (ANDRADE, 2003, p. 41)

Baratta também vai demonstrar a importância da atuação da sociedade no que define uma conduta criminosa ao dizer que “o que é criminalidade se aprende, de fato, pela observação da reação social diante de um comportamento, no contexto do qual um contexto é interpretado (de modo valorativo) como criminoso, e o seu autor tratado conseqüentemente. Partindo de tal observação pode-se facilmente compreender que, para desencadear a reação social, o comportamento deve ser capaz de perturbar a percepção habitual da rotina, da ‘realidade tomada-por-dada’ (taken-for granted reality), ou seja, que suscita, entre as pessoas implicadas, indignação moral, embaraço, irritação, sentimento de culpa e outros sentimentos análogos. (BARATTA, 2002, p. 95)

Enquanto a perspectiva do etiquetamento permaneceu na superfície do

problema da interação social na definição do crime, determinando apenas a existência da construção normativa da criminalidade, a criminologia crítica se aprofunda, na busca pelo entendimento de quais seriam esses poderes capazes de rotular determinadas condutas como desviadas. Parte-se para a definição dos grupos que detém o poder etiquetador e os grupos marginalizados.

A Criminologia Crítica vai apresentar mudanças bem mais radicais nas questões formuladas, obtendo novas respostas sobre crime, criminalidade e criminoso. Suas questões centrais deixam de se referir ao delinquente e ao crime, para se dirigirem ao sistema de controle, entendido como conjunto articulado de instâncias de produção normativa e de estruturas de reação da sociedade. A Criminologia Crítica não questiona as causas dos crimes praticados, questiona o motivo para que se tratem determinadas pessoas como criminosas e as consequências e legitimidade desse tratamento. Pergunta “quais os critérios, ou mecanismos de seleção das instâncias de controle social”? (SMANIO, 1998, p. 20). Para esta ciência, o crime e o criminoso são uma construção.

Diz Foucault que o surgimento da prisão marca o início do sistema penal moderno e que o mesmo é bastante funcional, já que o que poderíamos chamar de fracasso da pena privativa de liberdade nada mais é do que a explicação de sua própria existência:

Mas talvez devamos inverter o problema e nos perguntar para que serve o fracasso da prisão; qual é a utilidade desses diversos fenômenos que a crítica, continuamente, denuncia: manutenção da delinquência, indução em reincidência, transformação do infrator ocasional em delinquência. Talvez devamos procurar o que se esconde sob o aparente cinismo da instituição penal que, depois de ter feito os condenados pagar sua pena, continua a segui-los através de uma série de marcações (vigilância que era de direito antigamente e o é de fato hoje; passaporte dos degredados de antes, e agora folha corrida) e que persegue assim como “delinquente” aquele que quitou sua punição como infrator? Não podemos ver aí mais que uma contradição, uma consequência? Deveríamos então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos, não se destinam a suprir as infrações, mas antes de distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral de sujeições. A penalidade seria então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. Em resumo, a penalidade não “reprimiria” pura e simplesmente as ilegalidades, faria sua “economia” geral. E se podemos falar de uma justiça não é só porque a própria lei ou a maneira de aplicá-la servem aos interesses de uma classe, é porque toda a gestão diferencial das ilegalidades por intermédio da penalidade faz parte deste mecanismo de dominação. Os castigos legais devem ser recolocados numa estratégia

global das ilegalidades (FOUCAULT, apud D'ELIA FILHO, 2007, p. 66).

Acaso não poderíamos afirmar o mesmo da escola?

O conceito de polícia, presente em Rancière, pode ajudar nossa reflexão. Enquanto polícia, no senso comum, é tida como instituição, um elemento de perseguição e punição do criminoso, para Rancière, vai constituir algo que é anterior e maior, se referindo à organização da sociedade, à divisão e distribuição das partes que fazem o todo social. É o termo que ele usa para o que costumamos chamar de política, aquela que se refere aos grupos de interesse: distribuição de bens e serviços, distribuição de papéis e ocupações, o gerenciamento da economia. Todos fazem parte da ordem policial.

A palavra *polícia* tem origem no vocábulo latino *politia*, que, por sua vez, resultou da latinização da palavra grega *politeia*, esta derivada de polis, que significa “cidade”. Tanto *politia* como *politeia* significavam “governo de uma cidade”, “cidadania”. O termo tem origem no grego politiká, uma derivação também de polis que designa aquilo que é público. Foucault já atentara que uma ideia mais larga de polícia surge no século XVII nos discursos da Itália e da Alemanha sobre o Estado, e ganha proeminência com a emergência da economia política na Alemanha. A ordem policial perpassa a cultura, a política e a economia. A polícia inclui tudo, como diz Foucault, na medida em que determina as relações entre humanos (e assim cria suas hierarquias) e a relação entre humanos e coisas (determinando a ordem material).

Polícia é o sistema de distribuição, a ordem na qual circulamos, ou por onde nos deixam circular. Não é o grupo que impunha o cassetete como comumente conhecemos, mas pode ser qualquer ordem social hierárquica, inclusive a escola. Essa ordem policial, portanto, perpassa a cultura, a política e a economia e denomina a constituição sensível do visual. O conceito de polícia em Rancière aponta para a ordem geral que no nosso entendimento cotidiano a força policial tem que manter. Assim, segundo o autor, uma ordem policial poderosa precisaria de menos policiais. O “cacetete” é necessário quando a ordem policial geral é posta em questão ou ameaçada.

Porém, Rancière ressalta que não existe nenhum “fora” puro à ordem policial. Alguma ordem policial será sempre inevitável em toda sociedade. Deste modo, não se trata de um conceito pejorativo, embora mantenha a posição crítica, assim como

também não reduz todas as ordens policiais a equivalentes. (RANCIÈRE, 1996, p.41)

Rancière diz que *polícia* se refere a arranjos particulares de corpos, arranjos de ordem social, alocação de lugares, distribuindo papéis e a ausência destes. Define a alocação de modos de fazer, modos de ser, modos de dizer. Aqui estará a lei, mas não apenas em sua forma jurídica, mas algo bem maior do que isso, a polícia é o que mantém, como afirma Rancière, a constituição sensível do social: (grupos, posições sociais, funções), uma certa “lei geral”, nas palavras do autor, que define as formas de tomar parte ao definir, primeiramente, os modos de percepção nos quais estamos inscritos (RANCIÈRE, 2001). Por esta razão, determina quem tem parte em uma sociedade e quem não tem. Determina, também, não só a parte que as partes têm na sociedade, mas também a intelegibilidade de qualquer parte.

Assim, pensaremos em como opera a escola da prisão na dupla estigmatização do aluno, pois são detentos e alunos. E o discurso é sempre o mesmo: homens que necessitam de uma nova vida para sua reinserção social, embora sejam ininteligíveis para a sociedade.

1.3 O Pátio das cantigas – Ó, Evaristo, tens cá disto?

Já me tiraram a comida e o sol, já levei chute e bofetada. Abriram as pernas da minha mulher, arrancaram a roupa de minha mãe. Não tem mais o que tirar de mim, só ódio.

(J. M. E. 31 anos, preso no Rio de Janeiro)

Imaginem um enorme ginásio, velho e abandonado. Um espaço grande mesmo que pudesse servir como garagem para caminhões, com um pé direito de mais de 20 metros e uma cobertura em telhas de Brasilit. Imagine, agora, que nesse espaço se resolveu construir um “presídio” e que ali foram encarcerados 1.500 pessoas, cuja média de idade é 20 anos. Faça um novo esforço e imagine que as “celas” não possuem teto uma vez que as suas paredes possuem dois metros de altura e a cobertura efetiva é a do próprio ginásio. Agora, povoem a cobertura do ginásio com centenas de pombos que defecam 24 horas por dia na cabeça dos presos. Por decorrência, imaginem que esses presos tenham erguido com os panos que dispõe – trapos, lençóis velhos, mantas puídas – uma proteção contra essa chuva de merda, de forma que suas celas lembrem tendas miseráveis enegrecidas pelos dejetos que aparam. Muito bem, você está entrando no Presídio Evaristo de Moraes no Rio.

(Relatório da II Caravana Nacional de Direitos Humanos, 1997)

Foto 2 – Presídio Evaristo de Moraes



Fonte: André Gomes de Melo, 2012

O Presídio Evaristo de Moraes, situado no bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro, é conhecido como “Galpão da Quinta” e abriga internos sob o regime de “tranca dura” – os detentos permanecem 24 horas em suas celas e saem apenas nos dias de visita e banho de sol ou para frequentar a escola. É um Presídio de Seguro¹, responsável por assegurar a vida dos criminosos envolvidos em crimes contra a moral (estupro, atentado violento ao pudor, pedofilia) e aqueles que deixam facções ou estão envolvidos em mortes de policiais. Ambos teriam sua integridade física seriamente ameaçada em outros presídios e, então, são transferidos para o Evaristo.

A estrutura física do espaço, antes construído para abrigar uma garagem de ônibus, não nos causa boas sensações. Ainda do lado de fora, dependendo do dia, nos deparamos com filas de pessoas com sacolas e malas, em sua maioria

¹O termo “seguro” é utilizado para designar tanto uma cela onde o detento fica recluso, sem contato com os demais, como a “cadeia de seguro”, criada pela necessidade de assegurar a vida de detentos que cometem crimes não tolerados por outros apenados (estupro, pedofilia, etc) e que, portanto, tem suas vidas ameaçadas. Com o advento do tráfico de drogas e suas facções, a cadeia de seguro vai garantir que integrantes de facções distintas não se misturem.

mulheres e algumas crianças, que se preparam para visitar parentes presos. No verão, as poucas coberturas de telhas de zinco não conseguem aplacar o calor de São Cristóvão, que parece contribuir para a sensação de que o tempo de espera daquelas pessoas é bem maior. Chão de cimento com buracos que se transformam em grandes poças nos dias de chuva, uma pequena área coberta e com poucos bancos, um pequeno pátio que se bifurca entre uma entrada para o estacionamento à direita e a entrada principal do presídio. Ali, um grande e alto portão. E grades. Por todos os lados.

Foto 3 – Evaristo de Moraes



Fonte: André Gomes de Melo, 2012

A entrada no Evaristo é diferente para cada um. Tudo depende do que se vai fazer ali. Para o agente penitenciário, o funcionário, o advogado, político ou membro de alguma igreja, a entrada é facilitada e exige pouca ou nenhuma burocracia. A “visita de preso” deve galgar três filas diferenciadas para as três etapas que se seguem e que incluem uma revista íntima, tudo isso apenas para quem tem uma carteira de identificação especial para a função (para esta, há toda uma documentação específica). Para o (a) professor (a), depende de quem está de plantão, pois há troca de turnos dos agentes e muitos destes acabam por não saber quem é você e o que vai fazer ali. E, então, a passagem pelo detector de metais se torna mais rápida ou mais demorada.

Ultrapassado o detector, adentra-se num pequeno pátio e, depois, mais um grande portão. Uma vez transposto, avista-se o prédio da direção do presídio, uma área externa parcialmente coberta, com um palco e bancos compridos de cimento, onde visitas e festas acontecem. Ali há desenhos de personagens de histórias

infantis, feitos pelos próprios detentos, além de um parquinho de brinquedos para crianças. A seguir, o “prédio principal”, onde estão as galerias e suas celas e onde funciona a escola. No alto lê-se: “E CONHECEREIS A VERDADE E A VERDADE VOS LIBERTARÁ”.

Foto 4 – Aluno do Evaristo de Moraes



Fonte: Jornal Extra, 2009

Lá dentro, há várias celas de isolamento utilizadas tanto para punição disciplinar quanto para a separação de presos com incompatibilidade de convívio com a massa carcerária. Essas celas, as únicas com teto, são cubículos escuros,

não arejados, com seis metros quadrados, mais um pequeno espaço denominado “boi”² (ou “porquinho”, como os presos os chamam). Nelas, há relatos que confirmam a convivência de até dezesseis presos amontoados. O calor e o cheiro tornam a permanência naquelas celas um sofrimento. Nessa mesma ala do isolamento, é comum encontrar presos espancados por agentes penitenciários. A água servida aos apenados é turva. Seus familiares são desnudados quando da revista e apenas 126 do total de internos possuem o direito de receberem suas companheiras em visita íntima. O presídio conta com quartos de uso específico para esse fim. A direção do presídio argumenta que o número reduzido de presos com acesso à visita íntima deve-se à falta de espaços do prédio. Os presos, por sua vez, oferecem outra explicação: segundo inúmeros relatos, somente aqueles que pagam têm acesso à visita íntima.

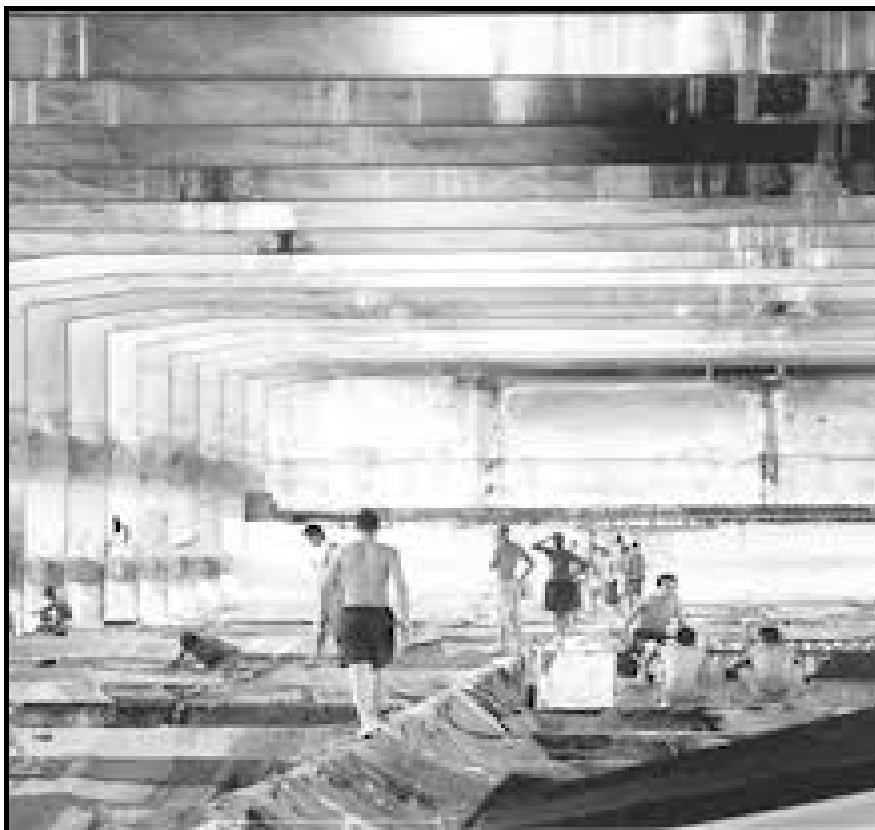
Foto 5 – Celas Presídio Evaristo de Moraes no ano de 2000



Fonte: Autor desconhecido, 2000

²O termo “boi” de início servia para designar privada ou latrina. Posteriormente, passou a ser usado também para se referir a um pequeno espaço onde o detento ficava “recluso”, isolado dos demais por mau comportamento ou infração das regras.

Foto 6: Sem título



Fonte: Autor desconhecido, 2008

Foto 7 – Galpão da Quinta – vista externa



Fonte: Autor e data desconhecidos

Segundo relatos dos detentos, tudo no Evaristo de Moraes é pago. Presos de diferentes galerias confirmam que existe até uma “tabela” em vigor no

estabelecimento para as diferentes “necessidades”. Há também uma cela específica onde estão alojados os presos homossexuais. Eles relatam que, à noite, são visitados e, algumas vezes, obrigados por outros detentos a lhes prestar favores sexuais. Muitos no Evaristo são portadores do vírus HIV, não necessariamente homossexuais. Além do drama vivido pelos mesmos, sua integridade não é assegurada. Fato no mínimo contraditório, já que estamos num “presídio de seguro”. De tudo o que se pode (e não pode) ver e ouvir, talvez haja uma esperança: o presídio mantém aulas regulares – com 12 salas – onde estão matriculados mais de 400 internos.

Foto 8 – Galerias Evaristo de Moraes



Fonte: CAMPOLINO, 2000.

Foto 9 – Grupo de Teatro



Fonte: Bia Campuzano, acervo CEAC, 2007

1.4 Edukators

É preciso questionar todos os pragmatismos que acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que está fazendo e porque o faz, sobretudo quando a coisa parece “funcionar”. Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério “aquilo que funciona”, e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir?

(Alain Bergala, 2008)

O Colégio Estadual Anacleto de Medeiros funciona dentro do Evaristo, em dois andares. Talvez sua estrutura hoje já possa estar modificada, mas ainda era a seguinte no início de 2012: no andar inferior, a biblioteca, a sala de informática, a sala dos professores, a secretaria/direção (estas três últimas com ar-condicionado), banheiro para os alunos, salas de aula e um auditório. No andar superior, interligado ao térreo por uma escada apertada, a cozinha e mais salas de aula. Para chegar à escola, cercada por telas semelhantes àquelas de quadras de esportes, o detento passava por uma revista. Para sair também.

Foto 10 – Aluno do Evaristo de Moraes



Fonte: Cleber Junior, 2009

A biblioteca era “guardada” por dois alunos, responsáveis por “tomar conta” dos outros que desejassem um empréstimo de livro. Para que se chegasse ao auditório era necessário sair da escola, transpondo a tela que a rodeava. A entrada era em frente à outra galeria. No espaço das salas, nem sempre havia piso colocado. Algumas tinham chão de cimento e alguns ventiladores não funcionavam. Todavia, comumente víamos detentos trabalhando em pequenas obras na escola, fossem estas de reparo ou de adequação dos espaços. A direção escolar se preocupava com a aparência da construção e funcionalidades dos ambientes.

O auditório era o maior espaço e possuía um banheiro para os alunos, sem porta. Uma cortina fora colocada para evitar certas exposições. Quando ali aconteciam apresentações e eventos, as cadeiras tinham que ser retiradas das salas e lá colocadas, pois o espaço dispunha de palco, mas não de bancos ou cadeiras para sentar. As paredes, inicialmente caiadas de branco, receberam pinturas e desenhos dos alunos relacionados a assuntos estudados na escola.

No Anacleto, para integrar o quadro de alunos era necessário inscrever-se numa lista que costumava computar mais de 600 nomes. Desta, eram chamados cerca de 300/400 alunos, selecionados por meio de exames de qualificação e que se dividiriam em dois turnos de aula: manhã e tarde, junto aos demais já matriculados e passados de série. Quem sobrava, integrava uma lista de espera. Muitos eram aqueles que imploravam por uma vaga, num sistema de “simpatia”³ tentando a todo custo conseguir seu intento. A grande procura também se dava por conta da remição da pena. A LEP, Lei de Execuções Penais, decreta que a cada três dias de estudo ou trabalho, um dia de pena é remido. Segundo a lei, a divisão em turnos pretende impedir que o preso alegue ter estudado 12 (doze) horas em um único dia, pretendendo fazer o desconto à razão de 1 (um) dia de estudo por 1 (um) dia de pena, preservando a lógica básica de que a remição atende a razão de 3 (três) por 1(um), seja pelo trabalho, seja pelo estudo⁴.

Nesse âmbito do trabalho há os “faxinas”. Faxina era o termo doado ao preso escolhido pelos outros para coordenar a parte interna do presídio, manter o pavilhão limpo e organizado, receber a alimentação, fiscalizar a recepção das visitas, as

³Diz-se de alguém que protege ou beneficia o detento de alguma maneira (está sendo “simpático” à sua situação)

⁴Disponível em: [LEPhttp://jus.com.br/artigos/21100/a-nova-remicao-de-penas](http://jus.com.br/artigos/21100/a-nova-remicao-de-penas). Acesso em 18/01/2014.

relações entre os internos e o proceder de cada um. Ele deveria decidir sobre a melhor forma de resolver os conflitos internos, antes que estes chegassem aos funcionários ou guardas. O termo “pegou” e passou a ser utilizado para denominar todo o preso trabalhador, embora este não fosse mais escolhido por outros presos e, sim, pelo sistema, tendo suas funções modificadas, mas ainda muito ligadas à resolução interna dos conflitos.

Na secretaria também trabalhavam apenados. Eles se dividiam em organizar arquivos e documentos de alunos, da escola, de funcionários e de professores, manusear a máquina de fotocópias e computadores, além de providenciar as cautelas. Cautela é o nome dado à lista de alunos que deverão ser retirados das celas/galerias, em determinado horário, para estudar em determinado turno ou participar de atividades educativas. A cautela também é feita para eventos e atividades extras. Se faltar o nome de algum, este não sai de sua cela.

Neste contexto, seria possível pensar algum papel para a escola que fosse além da mera ocupação do tempo, da disciplina dos corpos, da moralização dos indivíduos e de sua inclusão social dentro de padrões e lugares já totalmente definidos? Falar em emancipação, neste caso, não seria um discurso vazio, populista, ingênuo ou mesmo irônico? No Prisma cineclube, mesmo que, ingenuamente, tenhamos buscado algo de *emancipatório*, ainda estávamos totalmente presos a uma velha (e poderíamos dizer, *escolar*) ideia de emancipação.

A ideia de emancipação desempenha um papel central nas teorias e práticas da educação moderna, principalmente nas abordagens críticas. Esse modelo prega a emancipação de alunos das estruturas opressivas em nome da liberdade e de uma justiça social. Para tanto, vislumbra que somente através do entendimento das estruturas de poder e de seu funcionamento os sujeitos podem se ver livres de sua influência. Segundo Gert Biesta (2010), o termo emancipação deriva da lei romana e remete a quando o filho ou a esposa são libertos dos poderes do *pater potestas*. A educação absorve essa concepção, no viés de que a escolarização é aquela capaz de doar aos não escolarizados seu passaporte para a “libertação”. Somente os intelectuais e suas ciências são capacitados a isso. Isso está presente tanto na pedagogia tradicional quanto na pedagogia crítica. Porque a ciência sabe o que o objeto não sabe. E a educação fornece a “luz” que guiará o ignorante. Todavia, essa concepção só corrobora para que os sujeitos permaneçam os mesmos. E o abismo entre o saber de uma elite e a ignorância de um povo se mantém intacto.

Na escola da prisão não é diferente. Há toda uma tradicional abordagem crítica acerca daqueles sujeitos. E nossas práticas continuam nos guiando em ações não tão distintas do que essa concepção de emancipação propõe. Porque seguimos entendendo que há essa necessidade de abrir os olhos dos alunos para o que não conseguem vislumbrar. E achamos que somos sempre nós, professores, aqueles que sabem como guiá-los até a luz.

No grupo do cine isso também acontecia. Éramos os guias daqueles ignorantes que nada sabiam. Sim, eles não sabiam sobre cinema, mas agíamos de um modo que previa uma incapacidade deles em achar seu próprio caminho. Sempre havia a forma correta, que lhes era dada por nós. Antecipávamos o que deveria ser visto e sentido, nos utilizando de uma fórmula única de saber, pela qual – e somente por ela – atingiriam o real entendimento das mensagens por detrás das imagens.

Contando com um grupo formado por cerca de doze detentos, alguns dos quais também participantes do grupo de teatro, fizemos reuniões periódicas para que o cine fosse inaugurado e sua primeira exibição pudesse contar com grande parte dos alunos daquele turno na escola. Todavia, os problemas eram crônicos e difíceis de serem burlados. Na inauguração, o filme selecionado não “rodou” no datashow e foi utilizada uma cópia pirata de uso particular que, acidentalmente, estava na bolsa. Era um filme que passava nos cinemas da época. O susto inicial foi substituído pelo acaso acolhedor e “salvador”. E, no final, talvez o não programado (e proibido) tenha sido o grande sucesso do evento. Mas não se pôde negar o incômodo que isso gerou na instituição.

Possivelmente impulsionada por esse momento e por mais tantas exibições cujos filmes foram “de última hora”, a direção da escola, a mesma que havia liberado verba para a compra de DVDs do acervo, resolveu fazer uma “minuciosa seleção” dos filmes a serem assistidos, no intuito de “assegurar que os conteúdos fossem pertinentes e não impróprios aos alunos”. A censura que regia o cárcere também nos atingia, no “caminho do saber e da formação do outro que dita o mestre”. (RANCIÈRE, 2002) O mestre pressupõe que aquilo que o aluno aprende é precisamente o que ele ensina. Esta é a noção de transmissão do mestre: existe algo de um lado, em uma mente ou em um corpo – um conhecimento, uma capacidade, uma energia – que deve ser transferido para o outro lado, para outro corpo ou mente. A pressuposição é que o processo de aprendizado não é

simplesmente o efeito de sua causa – ensinar – mas a transmissão mesma da causa: o que o aluno estuda é o conhecimento do mestre. Esta identidade entre causa e efeito é o princípio do embrutecimento. (RANCIÈRE, 2008).

Portanto, sabemos que a escola não é um lugar qualquer. Constitui um campo de forças sedimentado historicamente e que conjuga as mais sutis e eficazes formas de poder/saber para a produção de formas “pré-desenhadas” e não para a criação de formas impensadas. Trata-se de um dispositivo poderoso, talvez a máquina institucional mais efetiva do ocidente. A escola (e a pedagogia com ela) tem operado como uma máquina de produzir sentido, em vez de sensibilidades. De todas as instituições disciplinares, é na escola que os indivíduos passam a maior parte da sua formação. (FRIGERIO Y DIKER, 2007)

Podemos usar o pensamento de Rancière a seguir, para tentar um entendimento do que a escola produz e como produz, estando calcada em determinados conceitos sobre a relação pedagógica e a mediação. O autor identifica o professor como aquele que é capaz de identificar a ignorância do aluno e como o único que sabe o caminho para possa, progressivamente, sair dela. Porém, este ato de permanentemente medir e tentar acabar com a lacuna existente entre o conhecimento do mestre e a ignorância do aluno se torna um paradoxo, pois o ato mesmo de suprimir essa distância, cria novas distâncias. Aqui, o ignorante não só é aquele que não sabe o conteúdo, mas o que desconhece como fazê-lo. E o mestre, por sua vez, é aquele que sabe exatamente e com precisão o momento em que o outro está apto a conhecer. Rancière nos provoca dizendo que a igualdade na relação pedagógica não é dada pela igualdade de inteligências como ponto de partida, onde os dois lados estão aptos a encontrar caminhos – como a igualdade postulada pela arte estética -, mas de conteúdos (e da falta destes). Neste processo, uma inteligência nunca se iguala à outra e a lacuna vai aumentando e se tornando mais radical.

Este é o ponto em que as descrições e proposições da emancipação intelectual entram no quadro e nos ajudam a reemoldurá-lo. Obviamente, esta idéia de uma mediação que se auto-suprime é muito conhecida entre nós. Ela é precisamente o processo que deve acontecer na relação pedagógica. No processo pedagógico, o papel do professor é colocado como o ato de suprimir a distância entre a sua sabedoria e a ignorância do ignorante. Suas lições e exercícios visam diminuir continuamente a lacuna entre conhecimento e ignorância. Infelizmente, para diminuir a lacuna, ele deve seguir renovando-a sempre. Para substituir a ignorância pelo conhecimento adequado, ele deve se manter sempre um passo à frente do

aluno ignorante que está perdendo sua ignorância. A razão para isto é simples: no esquema pedagógico, o ignorante não é apenas aquele que não conhece aquilo que ele não conhece; mas também aquele que ignora como conhecer. O mestre não é apenas aquele que sabe precisamente o que permanece desconhecido para o ignorante; ele também sabe como fazer com que isto seja conhecível, a tal hora e em tal lugar, de acordo com tal protocolo. Por um lado, a pedagogia é apresentada como um processo de transmissão objetiva: um pouco de conhecimento depois de mais um pouco de conhecimento, uma palavra depois da outra, uma regra ou teorema depois do outro. Este conhecimento deve ser transmitido diretamente da mente do mestre ou da página do livro para a mente do aluno. Mas esta transmissão igual está baseada numa relação de desigualdade. Apenas o mestre conhece o modo certo, o tempo certo e o lugar certo para esta transmissão “igual”, porque ele conhece algo que o ignorante jamais conhecerá – a não ser que ele mesmo se torne um mestre – algo mais importante que o conhecimento transmitido. Ele conhece a distância exata entre ignorância e conhecimento. Esta distância pedagógica entre uma determinada ignorância e um determinado conhecimento é, na verdade, uma metáfora. É uma metáfora de uma lacuna radical entre o caminho do aluno ignorante e o caminho do mestre, a metáfora de uma lacuna radical entre duas inteligências (RANCIÈRE, 2012).⁵

No cineclube não tínhamos ideia dessas questões provocadas por Rancière. Não entendíamos que o esforço por diminuir distâncias acabava por prolongá-las ou produzir outras. Mas a linha sinuosa que nos conduzia no trabalho era também constituída por momentos de mais leveza, de prazer em estarmos juntos, nas reuniões onde as tarefas eram distribuídas e as decisões tomadas, principalmente no início do processo. Algumas distâncias entre nós que nos impunha a hierarquia da escola, e talvez nossas próprias concepções, por vezes eram diminuídas e o grupo seguia no intuito de uma produção de um outro espaço, onde as funções se misturavam. Mesmo assim, durante os primeiros meses, ainda nos confundíamos na maneira pela qual cada um pudesse trabalhar com aquilo que preferisse e a escolha dos filmes acabava se dando em função do tema. Isso frequentemente nos era demandado pelos próprios alunos, que entendiam que aquela atividade, atrelada ao espaço escolar, só teria real importância caso tivesse ligação estreita com conteúdos pedagógicos ou mensagens de transformação e mudança de vida, servindo-lhes como conhecimento para trabalho fora dos muros. Algo a ver com um pragmatismo e uma urgência tanto da escola quanto dos próprios apenados. Era interessante porque o que mais eles tinham ali era tempo.

Sempre que preparávamos uma exibição, ouvíamos vários questionamentos dos alunos que assistiriam. No caminho para o auditório escutávamos, direta ou

⁵Entrevista com Jacques Rancière disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/o-espectador-emancipado/>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

indiretamente, frases que denotavam a insatisfação de muitos. “Me tiraram da aula pra ver filme...”, “Po, professora, não gosto de filme, não. Sou obrigado a assistir?”, “É pra que matéria?”, “Tomara que seja bom porque eu tenho prova amanhã...”. Era uma dificuldade fazê-los perceber que aquele tempo poderia ser prazeroso e que o prazer (ao menos aquele) não era proibido. Não?...

O questionamento gerado nos alunos era natural. Afinal, estavam ali habituados à ordem, à hierarquia, à obediência da prisão e da escola. E através desta obediência aprenderam que poderiam ter, se não grandes lucros, ao menos paz na obrigação do cumprimento do tempo que lhes restava. E a nós a ordem não era de todo má, mas basicamente necessária. Estávamos lidando com infratores, não podíamos negar. O cuidado nas relações era algo crucial. Mas será que isso seria o grande empecilho ao projeto? E o questionamento quanto à sua legitimidade era tão nocivo assim? Por que nos incomodava tanto?

A partir das reuniões de planejamento e execução das sessões, o grupo de 12 alunos passou a apresentar, mesmo que timidamente, novas visões sobre o cinema e a importância de sentir aquilo de outro jeito, inclusive conversando com a plateia a respeito. Embora neles estivesse arraigado (e talvez em nós, de certa forma) o gosto pelo conteúdo ilustrativo, seguiam um caminho que se abria para novas proposições. Sempre que questionados pelos outros alunos sobre a obrigação ou o motivo de fazer parte daquilo, respondiam no sentido de suprir-lhes a falta do conteúdo. Diziam para que aguardassem o debate a fim de esclarecer dúvidas e “entender o filme”. Mas, ao mesmo tempo, colocavam para os demais que aquilo lhes serviria para o futuro, para uma nova vida. Agiam como mantenedores da ordem, no alto de uma posição que lhes conferia obrigações e também privilégios, mas discursavam sobre “abrir as mentes ao novo”. A dúvida (e as ações dúbias) naquele caminhar, deles e nosso, era uma constante.

Quando, pelo esquema clássico do cineclubismo, foi proposto o debate, a ação mediadora, talvez nós mesmos tivéssemos buscado as respostas, as justificativas para a ação. Era o que conhecíamos, essa necessidade do uso pedagógico do filme. O conteúdo ilustrativo, a moral, o que aprender com a película. Embora a paixão pelo cinema fosse latente e quiséssemos compartilhá-la ou entendêssemos, mesmo que intuitivamente, que queríamos algo novo ou diferente, havia essa necessidade de legitimação. Até porque a própria escola nos cobrava a todo instante: “este filme tem a ver com o que eles estão aprendendo?”, “não há

nada de impróprio no que vocês estão exibindo?”, “o que vocês pretendem com essa exibição?”. Diante disso, também surgiu uma cobrança dos alunos quanto a essa legitimidade, essa necessidade do entendimento, de busca do que seria feito. O bordão surgiu: “é aula ou filme, professora?”.

O nó estava bem atado, para nós, principalmente. Porque, repetimos, na época não nos questionávamos nas bases que hoje o fazemos. Sabíamos que havia a necessidade de algo novo, diferente, que se utilizasse da arte como veículo e linguagem, mas como algo mais. Desejávamos uma ruptura num sistema que nos aprisionava a todos, mas não entendíamos bem que ruptura seria e como conseguí-la.

Estaríamos, então, diante de um paradoxo: como buscar a atitude desinteressada, uma desconexão do programado, ampliando a ideia de que a arte poderia proporcionar formas de experiência diferentes, sem a necessidade da mediação do mestre, sem a imposição da lacuna? Propor o debate, segundo os preceitos de um cineclube e indo de encontro à necessidade da discussão do conteúdo era mesmo necessário? Para que e para quem? Mesmo que a discussão se desse pelo viés da técnica do cinema como arte, não estaríamos também interferindo nessa experiência estética e, quiçá, impedindo que a mesma acontecesse? Nisso tudo, *onde* estaria o arte-educador? E o cineclube? Seria necessário definir esses lugares?

“É aula ou filme, professora?” O bordão nos incomodava, mas por qual razão? Acreditávamos que um filme deveria ser aula? Queríamos que uma aula pudesse ter outros sentidos? A pergunta não deveria nos causar satisfação, pois de algum modo demonstraria que os filmes faziam parte de uma experiência distinta da escolar?

Desejávamos levar o cinema para dentro da cadeia, mas talvez estivéssemos presos demais ao terreno do cárcere e da escola e de seus espaços sensíveis, nos perdendo e confundindo de vários modos em relação à proposta inicial.

A escola continua sendo majoritariamente bem-pensante: ela mostra de bom grado filmes, mesmo artisticamente nulos ou insignificantes, contanto que tratem com certa generosidade de algum assunto importante que poderá ser debatido em seguida com os alunos. A velha concepção da sessão de cinema tipo *Les Dossiers de L'écran*, em que o filme é um puro pretexto para se debater uma questão importante, tem vida longa na educação nacional. O problema é que os bons filmes são raramente “bem-pensantes”, isto é, imediatamente digeríveis e recicláveis em idéias simples e ideologicamente corretas. (BERGALA, 2008, p. 47)

Alain Bergala e suas teorias sobre a transmissão do cinema dentro e fora da escola, talvez nos permitam um novo diálogo na análise do que desenvolvemos no Prisma naquele período, pois nos coloca a questão sobre o ensino de arte na escola, em seu modo e sua concepção. Bergala diz que, na pedagogia da arte, por princípios gerais, busca-se a redução das desigualdades, a revelação de qualidades de intuição e sensibilidade e o desenvolvimento do espírito crítico. Tudo isso, na experiência pedagógica, faz emergir um choque entre a concepção e a prática, numa realidade que encurrala professores e alunos “entre as resistências da hierarquia e as dificuldades encontradas em sala de aula” (BERGALA, 2008, p. 26). O autor propõe um pensamento entre essas duas posições, que esteja convencido dos princípios que o guiam, mas que atente “tanto para as dificuldades de tradução real das ideias na prática pedagógica quanto para a validade dos discursos excessivamente pragmáticos” (BERGALA, 2008, p. 26).

A ideia da resposta ideológica de uma pedagogia que visa prioritariamente desenvolver o espírito crítico está ligada a uma concepção de cinema, segundo Bergala, como mau-objeto. Tratá-lo como “bom objeto” seria, então, concebê-lo como arte (objeto-cinema). No intuito de desenvolver o famoso espírito crítico, não se faz uso, por exemplo, de um quadro ruim ou uma pintura mal feita. O mesmo se deve pensar sobre os filmes e, por isso, o autor propõe o objeto-cinema. Afinal, ainda segundo Bergala, “não se pode preconizar de boa fé o estudo de filmes ruins em sala de aula, sobretudo porque estes, mesmo analisados enquanto tais deixam marcas e poluem o gosto” (BERGALA, 2008, p 45).

Trata-se, então, de elitizar o gosto? Não seria, pois, uma tentativa de definir o que é bom ou ruim sem dar direito à voz daqueles julgados enquanto “menores”? Simples imposição? De novo a *lacuna*? Não. Neste sentido, o que se pretende é o entendimento de que a arte não se entende, não se transmite segundo o discurso do saber, mas para além dele. Sim, se aprende a gostar, mas não de forma impositiva. A formação de gosto é paciente e depende da abertura que se tem ao que é exposto, seja a obra, seja você mesmo. (BERGALA, 2008, p. 45).

Então, é essa abertura o “grande barato”, o que deveríamos perseguir no trabalho. Experiências que rompessem com a partilha do sensível e os lugares definidos. Uma suspensão num estado de coisas (e de pessoas). Algo que fosse além e que viesse através do filme, da atitude de olhar e expandir seu horizonte de afetos, suas histórias, individual e coletivamente.

Na análise de nosso trabalho, é o cinema a arte que nos interessa, em todas as suas possibilidades artísticas, num caminho onde há, sim, filmes bons e ruins e que tal julgamento não está atrelado à concepção de filme como objeto, mas como marca final de um processo criativo. Assim, mesmo sem o cabedal de informações teóricas e ainda muito “intuitivamente, fomos dialogando mais no sentido de uma abertura maior para uma outra forma de ver e sentir. Neste caso, estávamos certos de que poderíamos exibir determinadas películas que faziam parte de um outro mundo ao qual, talvez, nossos alunos não estivessem acostumados. Objetivávamos também, e em âmbito maior, a produzir cinema. Mas isso, “por questões de segurança”, nos foi negado.

Organizar esse encontro nosso com o cinema era uma grande responsabilidade, principalmente porque, segundo Bergala, “quando a escola obriga o aluno a aprender, com o objetivo de programá-lo para sua futura “inserção social”, ela não tem que, obrigatoriamente, por referência primeira, favorecer a possibilidade de um encontro individual e decisivo com uma obra. Esse encontro depende muito mais de uma iniciação do que de aprendizagem e a escola nunca poderá programá-lo ou garanti-lo. Como todo verdadeiro encontro, ele pode também nunca ter lugar com a sua potência de revelação e de desestabilização pessoais.” (BERGALA, 2008, p. 62)

A tensão sempre esteve presente no trabalho com o cineclube. Um fio de força desencapado. Ou, talvez, um cabo de guerra. De um lado, a necessidade institucional da ordem, da mensagem, do conteúdo. Do outro, uma simples e ainda confusa vontade oriunda da paixão por fruir, sentir, olhar, ver filmes “diferenciados”, alternativos, vontade esta que também se perdia no hábito do pedagogismo. Por um lado, as forças escolares e prisionais, do pedagógico e da ordem, da legitimação do trabalho para a sociedade. Por outro, a paixão pura, a busca pela atitude estética, mesmo que ingenuamente. Nessa “disputa”, embora os discursos muitas vezes fossem misturados, os “bilhetes” talvez já estivessem marcados.

2 CINE-EDUCAÇÃO, ARTE-PRISÃO

2.1 Salve o Cinema

O cinema 'moderno', uma provocação sem objecto e um luto sem fim.

(Serge Daney, 1982)

O cinema tem uma história própria, assim como a tem toda e qualquer arte no mundo. Desde a invenção do *cinematographo*, a ilusão que invade as telas também nos toma, numa onda de provocações emocionais ligada às percepções e afetos de cada um. Se, em seu início, talvez trouxesse algo de teatral (e aqui nos reportamos a Méliès), ao longo de sua evolução exibiu inovações técnicas e estilísticas, influenciando até mesmo a política, numa infinidade de produções de cineastas e diretores, dentro e fora de um circuito econômico comercial.

Para falar do filme enquanto paixão é fundamental entender o cineclubismo e a cinefilia, fenômenos ligados um ao outro, à história do cinema e à modificação do olhar sobre as películas. Há registros de um forte movimento cineclubista desde o pós-segunda guerra, quando grupos se reuniam para assistir aos filmes e comentá-los seguindo um respeito e um amor que se vira apenas pela literatura.

Segundo a definição do dicionário Priberam, *cinefilia* é o forte interesse ou entusiasmo pelo cinema. Define-se, também, por gosto pelo cinema e interesse demonstrado por tudo aquilo que se relaciona com a sétima arte. E quem se interessa pelo cine é considerado *cinéfilo*. O termo cinefilia surge nos anos 50/60, na França, num momento de grande revisão das hierarquias artísticas. O debate sobre os filmes estava em plena efervescência e este era visto por alguns como algo a se tornar arte moderna por excelência. Outros o encaravam apenas como um simples entretenimento. Essa ambiguidade acaba trazendo para o cinema uma dificuldade de classificação no espectro estético. Torna-se difícil classificar as películas numa

cadeia de valor e a cinefilia acaba por interceder nesse debate, colocando sua opinião (e influenciando outras) acerca de quais produções seriam dignas dessa discussão. O movimento da cinefilia é uma construção histórica, relacionada a determinados contextos e impregnada por forças políticas e debates culturais. Uma cultura construída em torno do cinema, do filme, de sua visão, de sua legitimidade e de seu amor.

Segundo Luiz Zanin (2011), nesse cenário em que surge o movimento são criadas revistas cujas publicações serão veículos de grande importância na discussão cinéfila. A *Cahiers du Cinéma*, considerada a mais importante delas, é fundada em 1951, por André Bazin. Nela se iniciaram jovens da crítica cinematográfica como François Truffaut, Claude Chabrol, Jean-Luc Godard, Serge Toubiana, Thierry Jousse, Charles Tesson, Serge Daney e Antoine De Baecque, o que contribuiu para a origem da conhecida Nouvelle Vague e da chamada política de autores. São nomes importantes para a crítica do cinema. Um deles, em especial, por suas contribuições na análise do filme e da imagem contemporânea, nos interessa mais: Serge Daney.

De acordo com o jornalista e crítico de cinema Cléber Eduardo (2007), Daney tratava a crítica como um exercício de paixão, tanto pelo cinema quanto pela análise. Demonstrava uma total capacidade de se apoderar do sentimento de amor à imagem. É dele o crédito do termo *cine-fils*, que nos serve sobremaneira ao trabalho, na ideia de alguém que é filho do cinema, porque neste projeta e vê projetada a sua própria história. É o filme enquanto algo indissociável da biografia de quem assiste. É o seu espelho, o seu gosto, a sua poesia, uma vivência subjetiva que também não escapa de ser discursiva. Mas Daney também sublinhava a importância de se acusar um filme, isto é, o retorno que se dá ao que se assiste.

Eduardo ressalta que o crítico francês era louco pelas novidades, perseguindo novas maneiras de produzir imagens e outras formas de se relacionar com elas, inclusive na televisão. Para Daney, a imagem contemporânea deveria ser desvendada, apreciada e também questionada, nunca tida como confirmação ou ilustração de mundo, mas como a impossibilidade de se retê-lo ou reproduzi-lo. E esta é outra ótica que nos interessa em nossa reflexão: a paixão pelas imagens que se afastem de um esquema representativo.

O movimento da cinefilia vem romper com a representação no cinema, que não é mais somente um meio para transmitir noções sobre a vida e, sim, uma forma

de vida ele mesmo. (RANCIÈRE, 2012). Isso é importante para pensarmos na arte não como uma pedagogia ou explicação do mundo, mas como uma reconfiguração do mundo sensível. Também nos dá elementos para nossa reflexão porque a cinefilia não é indiferente àquilo que a rodeia, indo além do gosto por determinados filmes na procura por traços singulares, que a justifiquem como sendo esse *estranhamento*. A cinefilia histórica reconstrói o cinema através da paixão, por experiências individuais e coletivas.

Antes da própria reação, é uma *atitude estética* perante o filme que vai conduzi-lo, num território que o distancia de uma antecipação do que será visto. Por isso, e na linha proposta por Bergala, num cineclubes dentro de uma escola, a ação do professor é a que mais deve ser questionada no processo, enquanto proponente e mediador de algo que precisa fugir da necessidade da resposta ideológica. Deve-se combater essa proposta que prevê, que explicita, que pretende exclusivamente a explicação do que está sendo visto. É necessário buscar uma maneira de fazê-lo onde se respeite a potência do filme e suas diversas relações estabelecidas com o espectador/aluno.

Segundo Bergala, toda forma de enclausuramento na lógica disciplinar reduz o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação. Afirma que “a única questão de fundo que vale a pena ser colocada é: será que uma instituição educacional pode acolher a arte (e o cinema) como um bloco de alteridade?” (BERGALA, 2008, p.32) Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Ao que ele responde: “[...] a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo, ela representa hoje...”, para grande parte dos alunos, “... o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar”. (idem). Portanto, se o encontro do aluno com o cinema não ocorrer na escola, há enormes chances de que não ocorra em lugar algum.

“Ninguém pode poupar o outro de viver suas próprias experiências, inclusive e, sobretudo, na formação do gosto e do juízo pessoais.” (BERGALA, 2008, p. 75) O caminho do gosto é curvo, peculiar e passa até por trilhas duvidosas. Não se pode fazê-lo sem riscos. Por isso, Bergala identifica que talvez o único caminho para o professor seja o de apresentar ao aluno o seu próprio gosto, por paixão. Isso seria mais autêntico e honesto, na capacidade de dividir sinceramente seu próprio prazer com aqueles a quem ensina.

Se, de fato, o contato com os filmes pode acontecer na escola, uma instituição

de regras, normas, relações claras de poder hierárquico, então que seja muito menos calcado na visão de que “o filme é bom para certo tipo de aluno”, ou ainda “ilustra bem o conteúdo” do que “este filme me inspirou paixões, vivências”, novas configurações sensíveis e “há muito de mim nesta película”. Nesse compartilhamento de prazeres, talvez haja uma maior capacidade de abertura nos outros corpos para que outros espaços existam. (BERGALA, 2008)

2.2 Cinema Paradiso

Os cineclubes também tem uma história específica e sua evolução está ligada às inúmeras situações culturais e políticas das quais participaram, principalmente a partir do movimento de cinefilia francesa nos anos 50/60. Surgiram em resposta às necessidades que o “cinema comercial” não atendia, num determinado momento histórico e político, e foram assumindo diferentes práticas conforme o desenvolvimento das sociedades em que se instalavam. Organização institucional e sem fins lucrativos e resultado do movimento de cinefilia, vão de encontro a essa necessidade de cultivar um outro tipo de cinema, menos “comercial” e dito “alternativo”.

O Prisma, nosso cineclube na escola prisional, foi também criado para representar um espaço diferente. Fruir, discutir e fazer cinema seriam as propostas para além de um espaço simplesmente pedagógico do uso do filme. Queríamos uma outra coisa: mostrar aos alunos aquelas películas às quais talvez nunca tivessem acesso, produções que não faziam parte desse grande circuito cinematográfico e que trouxessem visões diferenciadas dessa arte. E, ainda, ver pelos olhos dos alunos, segundo suas produções. Os nossos encontros aconteciam fora do horário escolar, sempre no contra turno, e não contavam como tempos de aulas de arte. Um projeto alternativo inclusive nisso: não havia remuneração financeira para realizá-lo. Além disso, logo foi-nos impedido o uso das filmadoras e, portanto, já não mais poderíamos fazer/produzir cinema. Então, nos restaria saber “como assisti-lo”.

Aqui se faz fundamental buscar o que Rancière pensa sobre o espectador. O filósofo nos provoca identificando um paradoxo nos discursos mais comuns: “os pressupostos teóricos que põem a questão do espectador no cerne da discussão sobre as relações entre arte e política, podem ser reunidos numa “fórmula essencial”

(RANCIÈRE, 2012, p. 8), que ele nomeia por paradoxo do espectador. Este modelo parte de duas premissas, onde a primeira afirma que o espectador é o contrário do conhecer - ele desconhece a realidade do processo de produção da aparência que lhe é colocada no espetáculo – e a segunda apresenta o espectador como o contrário do agir, cabendo a ele permanecer imóvel diante do que lhe é apresentado. O paradoxo instala-se uma vez que “não há teatro sem espectador”. Apesar de referir-se ao teatro, isso nos serve para pensar o cinema dentro da dinâmica cineclubista clássica. Em suas palavras, os críticos da suposta passividade do espectador compreendiam que: “É preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem *voyeurs* passivos.” (RANCIÈRE, 2012, p.9)

No caso de nosso objeto de estudo, um cineclube em uma escola prisional, a analogia que Rancière traça entre os pedagogos (mesmo os mais progressistas) e os reformadores do teatro, pode ser muito proveitosa. O filósofo afirma que os *pedagogos embrutecedores* compartilham convicções com os reformadores teatrais, porque concordam que existe um abismo separando as posições dos espectadores e dos artistas: espectadores são passivos e artistas são ativos. Compartilham a convicção de que existiria uma distância - entre saber e ignorância - entre o mestre/artista e o aluno/espectador. Tal postura é caracterizada por Rancière como embrutecedora, tanto porque impõe quanto porque delimita e julga o outro, aluno e espectador, como alguém desigual em inteligência, incapaz de proceder na descoberta de seu próprio caminho. Uma oposição entre o olhar e o saber que vai definir uma partilha do sensível pela qual existe uma distribuição anterior de posições e das capacidades que estão vinculadas a elas.

Rancière, em seu livro *Espectador Emancipado* (2012), questiona se o que cria a suposta distância entre o espectador e o artista não é exatamente esse desejo de eliminá-la, como as lacunas criadas pelo mestre no intuito de superar a dita ignorância do aluno. Considerando a emancipação intelectual, ele afirma que podemos entender que olhar também é agir e que a inércia, por vezes condenada, pode ser a própria ação. Segundo o autor, O espectador, bem como o aluno, também age selecionando, comparando e interpretando o que vê e percebe. Além disso, ele critica a noção de que ação do espectador é pré-determinada pelo artista, aquele considerado o detentor da ação. É a lógica do pedagogo embrutecedor segundo a qual o aluno deve apreender aquilo que o mestre faz apreender.

Rancière (2012, p.18) escreve que “os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõe seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou performers”. Na lógica da emancipação, para o autor, há sempre uma terceira coisa, como, por exemplo, um livro (uma música, uma peça, um filme) que é estranho ao mestre e ao aluno. Da mesma forma, no teatro a performance, por exemplo, não é a transmissão do saber do artista ao espectador numa relação de causa e efeito controlada pelo primeiro, mas constitui a terceira coisa, aquela estranha ao artista e ao espectador e cujo domínio nenhum deles possui.

Para que entendamos melhor o conceito de emancipação, talvez seja necessário perceber que, historicamente, a educação se apresenta, segundo aponta Leroux (2008), como única via pela qual se conquista uma maioria moral e intelectual.

O campo da formação humana é vastíssimo, incorporando a própria história das sociedades – e, nelas, a das práticas formativas explícitas ou espontâneas, formais e informais, coletivas e individuais. No contexto democrático, ao menos formalmente, a educação comum apresenta-se, ao mesmo tempo, como exigência primordial e como paradoxo: como fazer surgir o novo do instituído? Como educar para uma autonomia que ainda não existe? Como fazer para que, do mesmo, possa surgir o outro? No campo da história, desde a modernidade, segue a educação como única e longa via, pela qual ao final – mas somente ao final – se conquistaria uma maioria intelectual e moral que asseguraria o direito à igualdade política, à autonomia e à participação numa sociedade desigual. A clivagem entre a atividade política e a formação dos cidadãos, legitimada pelo racionalismo moderno, derivou da concepção de que, com a abolição do *Ancien régime*, a desigualdade social convertera-se num problema tipicamente educacional, a ser tratado por uma ação cada vez mais especializada. Ora, como bem assinala Jacques Rancière⁶, essa concepção acabou por gerar uma nova desigualdade: a divisão da sociedade entre os que são considerados aptos a exercer sua autonomia e os que ainda deveriam ser educados para ela. Fácil entender, portanto, como o culto à razão procedeu à naturalização da ordem social iníqua, projetando ademais sobre os indivíduos e suas “habilidades” inatas toda a responsabilidade pelas abissais diferenças de fortuna e destino, e sobre a educação todas as promessas liberais de mobilidade social (LEROUX, 2008, p. 1).

Fundamentalmente, sob o discurso de “reduzir desigualdades” a educação só afirma a sua infinita postergação. Retira-se dos indivíduos o direito à política porque a própria educação é desta separada. Porque pensamento e política são privilégio dos competentes e, para retirar os sujeitos da ignorância, é a própria educação

⁶Jacques Rancière. 2005 a

quem nela os coloca, como ponto de partida e premissa inicial sob a qual vai construir todas as suas ações.

Para ter-se o direito ao pensar é necessário que se exclua determinadas pessoas. Isto é, a “liberdade” de uns necessita do “aprisionamento” de outros, já que nesse modelo de divisão em ordens funcionais, a ocupação define o sujeito e, conseqüentemente, qual está apto (ou não) a desempenhar certos papéis. É um modelo explicativo segundo o qual a educação se constrói. Porque entende que somente através da erradicação de sua ignorância pelas mãos de um mestre que tudo lhe explica, é que o indivíduo terá condições de sair de seu lugar de “menor”.

Rancière (2005) chama a atenção para o fato de que, nesta concepção, somente os intelectuais possuem inteiro acesso à posição de maestria, porque se afastam do trabalho manual, transcendem a esfera do necessário, podendo se dedicar a um pensamento desinteressado e universal. Os trabalhadores, por sua vez, por si mesmos, seriam incapazes de sair de seu ciclo de alienação e dominação sem a tutela do intelectual emancipador, sendo impossível, assim, constituírem-se como sujeitos políticos ativos. Um círculo de dominação de onde não se escapa.

Rancière identifica, assim, um discurso partilhado tanto por sociólogos como por educadores. Para o autor, a desigualdade é uma construção, mas para a sociologia e a educação, desigualdade é um fato, uma realidade incorporada num comportamento social. O autor critica uma ótica que leva a fundar uma escola para as classes populares a partir de uma política ainda calcada naquele modelo que pressupõe o círculo de dominação.

Por isso, e segundo o filósofo, a experiência estética, anterior a essa ética universal proclamada pela educação (e pela sociologia), é capaz de proporcionar a saída dos lugares estabelecidos. Esse outro modo de experiência ignora - em alguma medida - a posição social, porque pressupõe uma desidentificação.

Como já afirmamos, segundo a definição de partilha do sensível, realizada por Rancière, uma comunidade ou cultura é fundada segundo um eixo de modalidades comuns de sentido, ou seja, como as coisas fazem sentido para as pessoas (compartilhado) e também como distribuição de partes exclusivas (repartido). Assim, além da distribuição dos lugares, define-se quem é incapaz ou capaz de ocupá-los.

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte do comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. [...] Existe, portanto, na base da política uma “estética”. [...] Pode-se entendê-la num sentido

kantiano - eventualmente revisitado por Foucault - como o sistema de formas *a priori* determinando o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se do que se vê e do que pode ser dito sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço, dos possíveis do tempo (RANCIÈRE, 2009, p.16-17).

Por isso, é uma constituição estética que vai dar forma a uma comunidade. E é uma atitude estética, portanto, que vai desencadear uma outra experiência, para desestruturar essa forma. Algo que, como apontam os escritos de Rancière e Leroux nos quais nos baseamos, em nada tem a ver com tomar consciência de uma dominação, de um lugar que o sujeito ocupa. Ao contrário, proporcionará ao sujeito uma possibilidade de olhar para sua posição e desidentificar-se dela, e de todas as funções pregressas que carrega, para agir como se não estivesse atrelado àquilo. A emancipação que nos propõe Rancière consiste em, justamente, ignorar esse lugar e transformar todo círculo identitário através de uma *espiral* que possa fugir do mundo sensível para criar um novo corpo, uma nova experiência de mundo. O que nada terá que ver com um “conteúdo emancipador” escolar.

2.3 Filhos do Paraíso

A cinefilia é uma relação com o cinema, questão de paixão muito antes de ser questão de teoria. Sabe-se que a paixão não tem discernimento.

Rancière, 2012

Não saber o que se ama e por que se ama é, como costumam dizer, próprio da paixão. É também o caminho de certa sabedoria.

Rancière, 2012

Ao longo dos capítulos anteriores, buscamos introduzir tanto a experiência do espectador do cineclube a partir da ideia de cinefilia (não como um fenômeno histórico, mas como certo tipo de educação própria ao cinema), quanto uma certa ideia de *auto emancipação* que propõe Rancière e que foge de um padrão binário de preso/livre, ignorância/conhecimento, submetido/emancipado. Arriscaremos agora ensaiar mais algumas relações entre essas duas ideias.

Criar e coordenar um cineclube numa escola é, em certa medida, algo

simples, de acordo com as práticas educacionais e recursos tecnológicos contemporâneos. Fazê-lo num colégio que funciona dentro de um presídio talvez trouxesse o desafio de lidar com as peculiaridades que advêm do ambiente e que seriam determinantes para um contexto onde relações de poder se intensificam. Nestes termos, criar um espaço (concreto e/ou subjetivo) que seria denominado cineclube talvez fosse mais do que levar o estudo e fruição das imagens cinematográficas àqueles que ali permanecem ou atender a uma proposta de educação e mídias.

Foto 11 – Entrada auditório - Exibição do Prisma cineclube/festival Cinesul



Fonte: Vanusa Maria de Melo, 2009

Foto 12 – Interior do auditório do C. E. Anacleto de Medeiros – exibição Prisma cineclube/Festival Cinesul



Fonte: Vanusa Maria de Melo, 2009

O projeto, de início, pretendia experimentações com e através do cinema. Mas para nós era proibido filmar e fotografar, a não ser com autorização prévia da SEAP - Secretaria de Estado de Administração Penitenciária. A autorização demorava meses em processos burocráticos e, ao final do trâmite, nunca nos era concedida. Todavia, o Anacleto de Medeiros era constantemente visitado por jornalistas, estudiosos, cineastas e fotógrafos e foi palco de entrevistas e reportagens de canais televisivos, documentários e livros. Para fotografar eventos, a direção escolar, e nós do cineclube, recoríamos à máquina fotográfica da Igreja Evangélica, que atuava amplamente nas celas e nos espaços da cadeia. A estes praticamente tudo era permitido. Pastores transitavam pelos espaços do cárcere com bastante facilidade e, por vezes, retiravam alunos de aulas para que estes pudessem integrar os cultos. A igreja evangélica, ressaltado, parecia ter mais poderes do que a escola. Munia-se de equipamentos que a nós eram vetados. O dinheiro que

circulava naquela “instituição de fé”, não precisava passar pelas burocracias do sistema educacional do Estado. A escola, inclusive, parecia por vezes seguir um modelo que se assemelhava ao da igreja. Foram muitas as festividades escolares inauguradas por rezas e orações, inclusive iniciadas por alguém da direção e alguns professores. Mesmo assim, decidimos manter o cineclube, apesar da impossibilidade do uso de câmeras filmadoras. Passaríamos, então, a buscar novos caminhos para um trabalho que já havia começado, mas que não sabia bem que rumo tomaria.

Foto 13 – Exibição Prisma cineclube/Festival Cinesul



Fonte: Vanusa Maria de Melo, 2009

Foto 14 – Professores e alunos na exibição do Prisma cineclube/Festival Cinesul



Fonte: Vanusa Maria de Melo, 2009

A primeira exibição do cineclube contou com 200 alunos e cerca de cinco professores no auditório da unidade: um espaço sujo, mal acabado e que imagetivamente talvez traduzisse toda uma simbologia que a instituição carregava. A equipe de colaboradores do cine, composta por alunos e dois professores, aguardava ansiosa o *debut* do projeto. As imagens do filme "O procurado" eram, então, projetadas na parede por um Datashow recentemente adquirido. O fascínio tomou conta de muitos daqueles rostos que compunham um cenário ainda muito aquém do que deveria ser uma sala de cinema, mas que, em sua simplicidade, trazia algo novo: um lençol esticado por cordas a que chamamos de "grande tela". As imagens em movimento não eram desconhecidas daquele público. Afinal, quando algum professor faltava ou quando algo acontecia na escola que modificasse o "horário normal", os alunos assistiam à TV para que se distraíssem e fosse garantido o bom comportamento. Mas naquele dia da exibição, os rostos eram diferentes e carregavam uma mistura de contentamento e surpresa. Alguns ficaram ainda mais satisfeitos quando souberam que o filme era um lançamento e havia passado há pouco nos cinemas da cidade. Talvez um pequeno expediente de subjetivação no

qual os presos não precisassem ficar com o “lixo” ou os “restos” da sociedade.

A exibição corria bem até que algumas professoras, visivelmente abaladas, se retiraram do auditório por se depararem com uma cena em que o protagonista está tendo relações sexuais com sua namorada. Nada era explícito, apenas sugerido e não durava mais que três segundos. Murmurando "que absurdo isso num presídio" ou "isso fere o que prega a escola", "isso na escola não pode ser assim" e, ainda, "não sou obrigada a ficar exposta aqui para estes caras", se puseram a esperar o cumprimento de seu horário na sala de professores. A polêmica havia sido gerada e, então, surgiram comentários sobre a função de tudo aquilo e seu significado para discentes e docentes, o que tinha sido apenas uma prévia do enfrentamento constante que passaríamos a viver. E nos traria, também, talvez uma oportunidade de refletir sobre a condição de um projeto de cinema numa escola prisional, tentando não nos deter numa visão assistencialista e de recuperação do sujeito apenado, dominante no sistema. O cineclube começava a se tornar elemento disparador de ações e reflexões sobre o prazer da arte num local em que, talvez, não se pudesse (ou devesse) fazê-lo.

Para Jacques Rancière (2011), ver um filme é estar diante de imagens que você nunca domina totalmente em sua singularidade ou sua sensação. Esta ideia de cinefilia testemunha, ainda segundo Rancière, uma certa educação do olhar: o olhar do cinéfilo seria, para este filósofo, aquele que captura/busca o poder metamórfico das imagens em movimento, aquele que ao mesmo tempo coloca e interrompe uma história e cria sua capacidade de expansão, de desempenhar vários papéis, de pertencer a muitos mundos possíveis ao mesmo tempo.

Para o filósofo francês, o espectador de um filme realiza um trabalho de memória, seleção, combinação e reconstrução que expande os momentos do filme combinando outras imagens. Este é, para Rancière, o trabalho do espectador, que, como já apontamos, nada tem de inativo ou passivo.

Vemos delinear aqui a oposição entre esta abordagem e a lógica pedagógica, pois, para a primeira, é próprio ao ignorante progredir comparando o que descobre com aquilo que já sabe, ao sabor do acaso dos encontros (RANCIÈRE, 2010).

O animal humano aprende todas as coisas como começou por aprender a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o rodeiam, para assim tomar lugar entre os humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um facto, um signo com outro signo [...]. Este trabalho poético de tradução está no

cerne de toda aprendizagem. Encontra-se no âmago da prática emancipadora. (RANCIÈRE, 2010, p. 18-19)

Compreender o trabalho do espectador do cineclube como um trabalho poético (não relacionado com o *regime poético* das artes), fora dessas oposições, compromete a educação com a aquisição de um novo olhar e com a invenção, posto que se torna uma “aventura intelectual singular”. Seja em um cinema, escola ou em uma instituição prisional. Por mais que a ideia nos pareça estranha, tudo o que existe são, como afirma Rancière, indivíduos que experimentam seus próprios caminhos em meio a uma multiplicidade de coisas, signos e ações nos quais esbarram. Pontos de partida, redes, cruzamentos que nos permitem aprender algo novo.

Ser espectador, como busca evidenciar Rancière, é a nossa situação “normal” pela qual aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos, ligando constantemente o que vemos com aquilo que vimos, ouvimos, fizemos e sonhamos. O que está em jogo na perspectiva filosófica, política e, porque não, pedagógica que adotamos neste estudo é a desconexão da oposição entre homens de ação e homens passivos ou mecânicos - tal como propõe Rancière em seus livros “O Espectador Emancipado” e “Mestre Ignorante”...- , entre capazes e incapazes, entre ignorância e saber.

Para Jacques Rancière (2012, p. 21), “todo espectador já é autor e ator de sua história, bem como todo “homem de ação” é espectador dessa mesma história”. Tornar-se espectador, segundo a ótica de Rancière (2012, p.23) altera completamente a partilha do sensível que estabelece a distinção entre os que podem deixar seus olhares correrem ao acaso e os que vivem presos ao círculo da necessidade, entre “massa” e individualidade.

Para Rancière, este é o significado da palavra emancipação, pois

esta começa quando se põe em questão a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer, pertencem elas próprias à estrutura da dominação e sujeição. A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma Ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu em outros [...] lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem à sua frente. (RANCIÈRE, 2012, p.15).

Assim, a experiência estética antecipa o deslocamento e suspende a partilha do sensível e a lógica policial. Podemos dizer, então, que a arte nos proporciona uma capacidade política, posto que o ato estético como configuração de uma experiência (que nada tem que ver com a estética do belo) desencadeia, provoca novo modo de sentir e, portanto, nova forma de subjetividade. A essa possibilidade de ruptura com os sentidos estabelecidos, Rancière dá o nome de dissenso.

Foto 15 – Exibição Prisma cineclube



Fonte: Vanusa Maria de Melo, 2009

3 ARTE, DISSENSO E IGUALDADE

3.1 A Onda

Pois existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção, que é a arte.

Jean-Luc Godard

O *dissenso*, segundo Rancière, fala de um conflito sobre os horizontes de percepção que distingue o visível do invisível, o audível do inaudível, o compreensível do incompreensível. “O dissenso coloca em causa, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e executável, e a partilha entre aqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum” (RANCIÈRE, 2008, p. 55).

Para o nosso trabalho, entender a ideia de dissenso se faz necessário porque é ele que provocará a ruptura, o que vai permitir uma reconfiguração do sensível. E isso implica numa relação direta com as artes, já que estas podem ser consideradas como formas privilegiadas de dissenso. Elas criam aberturas nos sentidos e acabam por expandir o que pode ser visto, pensado, sentido. Modificam, também, e portanto, a partilha do sensível porque o dissenso é a própria desidentificação.

O dissenso não é, em princípio, o conflito entre os interesses ou as aspirações de diferentes grupos. É, num sentido estrito, uma diferença no sensível, um desacordo sobre os próprios dados da situação, sobre os objetos e sujeitos incluídos na comunidade e sobre os modos de sua inclusão (RANCIÈRE, 2005, p. 51).

Seguindo a análise proposta por Rancière, identificamos que, como dito anteriormente, a educação está calcada em princípios de desigualdade. Embora seu discurso seja o de “doar liberdade através do conhecimento” e, portanto, tornar os sujeitos “capazes de ocupar novos lugares”, essa emancipação acontece sempre de fora, a partir de um outro que revela uma verdade. E, desta forma, os mesmos lugares são mantidos.

Rancière, em seu livro “O Mestre Ignorante” (2009) coloca que a emancipação

intelectual é a verificação da igualdade das inteligências. Esta igualdade não significa, para o autor, um valor igual de todas as manifestações de inteligência, mas a mesma inteligência operando em qualquer manifestação. Se todo sujeito é capaz de aprender a língua materna, pode, perfeitamente, aprender qualquer coisa da mesma forma e criar relações com qualquer outro conhecimento. Isso nada tem a ver com o nivelamento que a escola faz dos conhecimentos dos alunos, colocando-os como aqueles que não sabem numa eterna comparação de uns com outros. No caso do contato com a arte, a atenção que o sujeito acabará dando ao que observa não é obrigatoriamente conquistada no primeiro encontro com a obra. Segundo Bergala (2008), aquela que vai contar significativamente na vida de alguém é aquela que resiste, que não se entrega imediatamente com todos aqueles atrativos da sedução rápida, por exemplo, dos filmes descartáveis que invadem as telas e as mídias.

Essa “estranheza” não imediatamente identificável, que nos exige um esforço para que possa se revelar, capaz de ser, a princípio, até desencorajadora, pode, lentamente, se tornar objeto de apreço e afeição. “A estranheza tira lentamente o véu e se apresenta como uma nova e indizível beleza: é a sua gratidão por nossa hospitalidade. Também quem ama a si mesmo aprendeu-o por esse caminho: não há outro caminho. Também o amor há que ser aprendido.” (BERGALA, 2008, p. 72)

“Todo bom espectador de cinema, ao contrário do chamado intelectual, abre esse lugar em si mesmo, para acreditar naquilo que vê, sem expectativas e afastando-se um pouco do adulto que se tornou” (BERGALA, 2008, p. 74). Por isso, é importante ressaltar, reside fortemente na memória o caso de Vítor (nome fictício) e de sua reação ante a exibição do filme “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain”. A princípio, e por conta de muito do que vinha acontecendo no projeto, a escolha da película não se deu por razões pedagógicas. Dessa vez, como em poucas mais, nem os participantes do grupo do Prisma sabiam o que seria exibido e o filme fora escolhido por paixão pessoal de professora-cinéfila, sem preocupação com qualquer tipo de julgamento alheio, fosse dos alunos ou da instituição. Não havia professores com eles no auditório, estavam a sós, a mercê do que aquele filme estranho poderia lhes proporcionar. Sem direcionamento, sem visões de mundo expostas pela verbosidade de “quem sabe”. Por vezes, íamos até o local, naquele velho hábito de verificar a ordem. Mas, do início ao fim, nenhum professor permaneceu com eles naquele espaço.

Findada a exibição, pedimos que se retirassem, pois o tempo havia chegado ao seu limite. “Mas hoje não vai ter debate, professora?”, perguntaram. Nossa resposta se limitou a um breve “Não, mas se alguém quiser dizer o que achou, fique à vontade.” Auditório mudo, nossos olhares de interrogação sobre aqueles homens. Quando uma mão se levanta tímida para dizer: “Não sei, professora. Não sei mesmo. Achei tudo muito estranho. A narração da história, os cabelos, as roupas e todas as cores. Não entendi bem aquela luz. Não sei, sinceramente, se eu gostei. Mas valeu. Diferente eu sei que foi. Muito diferente.”

Estaria aí a espiral de que fala Rancière? Porque Vítor pode ser um exemplo, mesmo que inicial, de desidentificação - que certamente é um processo e não uma condição - do sujeito que olha com um novo olhar, por outro prisma, para algo que nem sabia do que se tratava. Sem obrigações, sem explicação. Ou seja: para os alunos o filme não foi anunciado a não ser no momento inicial da exibição, não foi descrito o tema ou sobre o que se tratava a película, não foi dito sobre quem eram as personagens e nem o gênero (comédia, drama, terror...), não era um filme do grande circuito comercial, não se propôs um debate guiado ao final, mas a sensação causada poderia, caso quisessem, ser descrita. E o que aconteceu nos surpreendeu sobremaneira e pode, até, ter quebrado em nós alguns daqueles conceitos de emancipação escolar que também carregávamos. Estaria aí, para eles e para nós, o poder da arte estética?

3.2 A Liberdade é Azul

O que cada filme vai transmitir passa, muitas vezes, por poucas palavras ou nenhuma. Porque cada corpo, cada experiência sensível é uma. É preciso sentir que algo foi visto nesse espaço, na convivência do indizível. O não dito se transforma, aí, na confirmação de que não se pode antecipar o que a arte provoca. Portanto, pedagogizar o uso do filme é visto por Bergala como uma maneira hipócrita de lidar com o cinema na escola, com os alunos. Porque estamos sempre filtrando, “pré-falando” aquilo que apresentamos, o que continua corroborando com a ideia escolar (e também prisional) de que os sujeitos não são capazes de fruir à sua maneira, de criar novos espaços, de ter contato com o indizível.

A transmissão também necessita do silêncio, sem a necessidade pedagógica

de dizer tudo. Há um vício escolar que traz o compromisso eterno de dizer, seja antes ou depois. Mas “[...] é preciso respeitar, na abordagem da arte, uma parte do não dito, do abalo pessoal – para falar como Julien Gracq – que mais tarde encontrará meios para ressoar, ou para tornar-se motor de criação, e que pode ser destruído por uma injunção forte demais de dizer tudo.” (BERGALA, 2008, p. 79)

A arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de nossos hábitos culturais. Qualquer um que pretenda introduzir lentamente produtos de consumo no âmbito da arte acusa o seu desconhecimento e a sua traição. Quando se quer edulcorar a cultura para torna-la mais apetitosa ou digerível, é porque se está profundamente convencido de que é uma pílula amarga cujo gosto precisa ser dissimulado (BERGALA, 2008. p. 97-98).

Pode parecer que pregamos uma imposição. Não se trata disso, mas de exercer o uso do filme por outro prisma, sem que nos atenhamos aos “filmes sob medida que dizem alguma coisa”. Não é a imposição de um gosto, mas proporcionar uma abertura para as possibilidades de outros gostos (ou dos mesmos, se verossímeis). É, também, entender que a arte traz algo de abalo individual e, portanto, o “dizer alguma coisa” pressupõe algo mais íntimo, numa relação pessoal que trará um desconforto, um enigma. E que o verdadeiro encontro com a arte é aquele que vai deixar marcas duradouras.

A liberdade desses sentidos que a arte provoca é única. Parece aprisionar, num primeiro momento, no primeiro encontro, pelo desconfortável estranhamento, mas constitui a consequência do bom uso dos filmes segundo a tentativa de compartilhar um outro sensível. Pois o gosto, em todas as esferas, se forma lentamente e não pode ser ensinado como um dogma. Ele é transmitido, designado a partir do contato frequente com as obras, que precisam ser assimiladas com paciência para agir por impregnação. “Mas esse encontro precisa ser prolongado por um acesso duradouro aos mesmos filmes, em que cada um vá aos poucos domando as obras, incorporando-as a seu próprio imaginário. Trata-se de [re] constituir nada menos do que um imaginário, lá onde subsiste apenas a superposição de filmes autistas.” (BERGALA, 2008, p. 100-101)

A criação é algo que pode estar atrelada ao encontro com os filmes na escola, já que uma experiência em arte pode fazer mais sentido quando o sujeito experimenta suas possibilidades técnicas concretas, não somente se atendo a ver.

Por exemplo, apenas levar alunos ao museu para olhar os quadros sem fazê-los experimentar a pintura e o desenho se tornaria um ato que tenderia à falta. A incompletude já se coloca aí, mas não como falta pedagógica. É o processo de criação um caminho que também faz parte da constituição desses novos espaços sensíveis.

Não queremos dizer que criar é condição *sine qua non* para que se tenha o *direito* de apreciar o filme. Isso é demasiadamente radical e põe o espectador na situação que o proíbe de *sentir* enquanto não *fizer*. Há uma forma de ver e refletir sobre os filmes que constitui uma primeira iniciação à passagem ao ato. Bergala vai chama-la de “análise da criação”.

Ela se distinguiria da análise clássica de filmes do mesmo modo que a “análise didática”, na psicanálise, se distingue da análise terapêutica, dado que não visa apenas a cura do sujeito, mas sua abertura a uma futura prática de analista. A “análise da criação”, contrariamente à análise fílmica clássica – cuja única finalidade é compreender, decodificar, “ler o filme”, como se diz na escola – prepararia ou iniciaria à prática de criação. Nos dois casos, análise didática e análise de criação a análise tem um caráter transitivo que a distingue da análise clássica. A análise não ocorre com uma finalidade em si, mas como passagem para outra coisa. (BERGALA, 2008, p. 129)

Para Bergala, a pedagogia do cinema esbarra frequentemente no modo como se apropria de seu objeto. Se este é o cinema, que é algo complexo, vivo e indócil, seria mais honesto ter uma atitude justa do que se agarrar a um saber anterior. Ou seja, “sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígido (...) como se o cineasta, num primeiro momento, pensasse com palavras as escolhas que faz. (...), as palavras, só servem para traduzir, não tendo estritamente nenhuma serventia no ato de criação” (BERGALA, 2008, p. 127).

A hipótese de Bergala nos ajuda a reforçar a percepção de que o que propõe Rancière, quando fala em emancipação, é uma ideia bem mais interessante que aquela de “educação emancipadora” mais recorrente. Porque, para ele, emancipação e igualdade seriam, por si mesmas, o ato por onde se pode iniciar o processo educativo, não o seu fim. E cada ato intelectual não deve entrar numa hierarquização a partir de uma distância entre uma forma de ignorar e uma forma de conhecer, porque constitui uma relação ao acaso.

Para propor uma educação para emancipados, em seu livro *O Mestre*

Ignorante o autor vai estabelecer uma condição básica e crucial: a *igualdade como ponto de partida*. Para isso, vai identificar dois modos, dois usos da inteligência: o *círculo da impotência* e o *círculo da potência*. O primeiro é base da educação porque é a “própria dinâmica do mundo social” e está escondido nas formas de “gerar evidências da diferença entre saber e ignorância”. (RANCIÈRE, 2002, p. 9). Aqui, a igualdade é o ponto de chegada. No círculo da potência, ao contrário, a igualdade é o ponto de partida, o que possibilitaria que as diferenças fossem expostas. A relação entre os homens é reestruturada e há um outro funcionamento social porque “recusa a ideia de um cultura universal” (RANCIÈRE, 2002, p. 9). É da natureza social toda a desigualdade, afirma o autor.

Natureza paradoxal da igualdade: ao mesmo tempo princípio último de toda sociedade e excluída de seu funcionamento normal. A igualdade não está nem nas pedagogias, nem nas formas constitucionais, nem nos hábitos das sociedades. (RANCIÈRE, 2002, p. 9)

Se a desigualdade é algo que estará presente em qualquer sociedade, não será através da escolarização que ela deixará de existir. Cabe, então, entender em que medida e por que via os sujeitos experimentam ou não uma desestabilização da partilha do sensível tendo a igualdade como axioma. Como na bela frase de Rancière,

a igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação (RANCIÈRE, 2002, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visualizo tais labirintos? Eles são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitos são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores estão dispostos em uma ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que desejemos. O traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a fazer companhia, e não se morra de solidão.

Sandra Mara Corazza

A criação do Prisma trazia a vontade de outros espaços, tentando dividir com os demais, alunos e professores, a paixão pelo cinema, num vislumbre do que seria, finalmente, um espaço oficial para o aprendizado de novas imagens. Mas, porque oficial? Aqui começava nosso erro: na concepção de que o cine deveria ocupar um lugar de prestígio, ou, ao menos, ser reconhecido como algo realmente importante naquela instituição pedagógica.

Evidentemente, algo criado num espaço escolar e atrelado à prisão, tende ao oficial e ao normatizado. E não conseguimos fugir disso porque talvez não o quiséssemos de todo. Entre um saber preciso e uma vontade, havia quase um precipício. A metáfora serve para que ilustremos uma incapacidade de compreender o quanto ainda existia de formalidade pedagógica em nossa proposta. Apesar da paixão cinéfila, ou mesmo da concepção de algo inovador num colégio de prisão (um raro contexto na época), vontade e dúvida caminharam lado a lado. E trocaram suas forças constantemente, num choque de ideias, sensações e experiências.

Parece-nos que pensar o cine é, também, o compromisso de pensar e repensar o ensino de arte na escola prisional, a ação do arte-educador e o papel transformador da arte. É pensar uma escola que pode representar um processo de resistência às suas perdas, um espaço em conflito que aponta questões de ordem estrutural da cadeia e reproduz conceitos e preconceitos de ordem pedagógica e social. Entendemos, agora, que não se trata de impor uma estética dominante, mas,

ao contrário, usar a estética em sua força dissensual e, portanto, política.

A sensação é a de que a arte educação na escola prisional ainda caminha marginalizada, no sentido de que necessita legitimar-se a todo instante. Como se não houvesse espaço para ela entre as relações de força da cadeia e da escola. Numa concepção de democracia e ética ainda muito atrelada à perspectiva da escola, que hierarquiza os espaços e os sujeitos em suas relações de poder, compúnhamos um olhar ainda limitado do que de fato a arte poderia trazer enquanto nova experiência, enquanto *outra* atitude de olhar. Tratamos de refazer uma trajetória nessa investigação para perceber o quanto havia no Prisma que pudesse nos levar a uma *outra experiência*, ainda que embrionária.

A reflexão aqui se fez sobre um trabalho já realizado e por suas memórias, no intuito de que o vivido possa trazer outras aberturas e propostas para o futuro. Rancière (2012) nos coloca que a questão não é tanto o que as artes podem fazer pela emancipação das pessoas, mas sim o que podem fazer para emancipar a si mesmas. Ele diz que os artistas só poderão contribuir para a emancipação se entenderem que se dirigem a semelhantes, em vez de achar que estão transformando ignorantes em sábios. Isso, para ele, só se tornaria possível se a instituição artística/escolar colocasse seus princípios em questão permanentemente. Segundo ele, “assim como um pedagogo não pode achar que está lidando com aprendizes incapazes, um artista não pode tentar antecipar o que o espectador deve ver ou compreender. Nessa nebulosa confusa que chamamos de arte contemporânea, abraçar a dúvida sobre as capacidades da arte pode ter uma função emancipatória”. (RANCIÈRE, 2012)

Por sua vez, Bergala nos chega propondo algo talvez no meio do caminho entre a pedagogização da arte e as provocações filosóficas de Rancière: a hipótese-cinema. Nesta, o cinema é arte e não conteúdo, no sentido de não precisar (e não ter que) ser elemento ilustrativo de uma disciplina para uma pedagogia. Deve ser respeitado em seus valores primeiros e em sua total capacidade de nos proporcionar a atitude estética de que necessitamos, naquele encontro apaixonado e amoroso com uma história que também pode ser nossa, no espaço do dizível e do indizível. É a proposta de que o professor se destitua desse termo que o denomina, e por vezes o define em suas ações, tão carregado de pedagogizações das abordagens críticas, para coletivamente dividir seu amor pela arte com os alunos ou, melhor dizendo, com os sujeitos que estarão propensos ao novo.

Como Rancière não propõe soluções, mas instiga à reflexão porque nos provoca, nossa proposta aqui é também provocar uma outra maneira de pensar e olhar o Prisma, na sua criação e desenvolvimento, como tendo sido ou não um veículo difusor do cinema enquanto arte. Provocar em nós mesmos um distanciamento necessário a essa análise, tendo como base novas leituras, outros pensamentos e, quem sabe, outras ações futuras.

Por tudo o que foi vivido e pelas leituras subsequentes, descobrimos que o cineclube se constituiu em mais um espaço pedagógico de reprodução de sentidos, o que corrobora a constatação anterior de que escola e prisão são, ambas, instituições que não permitiriam outras perspectivas de trabalho senão aquelas que hierarquizassem as relações segundo os poderes vigentes, constituindo uma partilha do sensível. Apesar disso, vislumbramos também, uma via possível que não demoniza a escola e a coloca como veículo difusor de uma outra proposta do uso dos filmes, na qual o filme é visto em sua potência. Tal como propõe Bergala, um “ensino” que não se esquece de que o cinema é uma arte, mas também “uma cultura cada vez mais ameaçada de amnésia” (BERGALA, 2008). Uma arte que, então, implica uma aprendizagem. Tal proposta requer que o professor seja um *passador*, como afirma Bergala utilizando termo cunhado por Daney, um iniciador do cinema, que aja por paixão a essa arte e compartilhe esse *sensível* com os alunos. Um professor filho do cinema, cinéfilo, cine-filho. Aí, a questão preliminar é entender de que modo ensinar o cinema na escola sem produzir/aumentar a lacuna entre mestre e aluno, posto que a arte é fermento de transformação.

Foram os “acazos” aqueles que talvez tenham proporcionado algumas brechas para que a arte pudesse constituir elemento de ruptura no esquema escolar-prisional. Segundo Bergala,

Na pedagogia das artes, existem os grandes princípios gerais e generosos: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e sensibilidade, desenvolver o espírito crítico, etc. Faz parte do papel de um ministro afirma-los firme e incessantemente. Na base, o que diz respeito à experiência pedagógica concreta, há o discurso dos que estão ligados à prática e se chocam a cada dia com a realidade, encurralados entre as resistências da hierarquia e as dificuldades encontradas na sala de aula, que cada qual tenta resolver pragmaticamente, com mais ou menos gratificações pessoais e profissionais. O que mais faz falta, na área da pedagogia da arte, é um pensamento entre essas duas posições, um pensamento tático que esteja convencido dos grandes princípios que o guiam – digamos, os grandes objetivos da escola laica, sempre por defender e mais do que nunca na ordem do dia – e que esteja atento tanto para as dificuldades de tradução real dessas ideias gerais na prática

pedagógica como quanto para a validade dos discursos excessivamente pragmáticos. Pois, se não faltarem boa vontade e entusiasmo, ao menos por parte do ministro e dos professores (entre os dois é uma outra coisa), sabe-se muito bem que na pedagogia é muito difícil controlar todas as possíveis derrapagens que podem acabar por desnortear o sentido do que se empreendeu, mesmo com convicção e generosidade. É preciso questionar todos os pragmatismos que acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que faz e por que o faz, sobretudo se a coisa parece “funcionar” (BERGALA, 2008, p. 26)

Nossa ingenuidade talvez existisse na mesma proporção da nossa intenção: estávamos encarcerados como nossos alunos. A escola da prisão nos demandava insistentemente que justificássemos nossas ações, assim como fazia com os estudantes apenados. A legitimação era uma necessidade, como se o trabalho só encontrasse valor no reconhecimento institucional. E isso se transformara em algo que nutria alunos e professores, reproduzindo aquelas mesmas relações que, a princípio, queríamos desconstruir.

O Prisma cineclube teve seu início em 2007, mas a reflexão se dá deste ano até março de 2012. Acredita-se, por notícias que ainda nos chegam, que ele seja conduzido agora por outros profissionais, admitidos no Anacleto em 2010 e que, talvez, ainda se coloquem à frente do projeto. Chegou a contar com estagiários e, de 2010 a 2012, o caráter de ordem e a necessidade de reconhecimento e legitimidade pareceu aumentar. Foi nesta época que ocorreram, inclusive, seleções por meio de editais, provas escritas e entrevistas. A justificativa de que nem todos poderiam ter “perfil” para as atividades propostas ou a de que muitos se aproveitavam daquele espaço construído para “agir em sua própria vantagem”, faziam com que as amarras fossem cada vez mais apertadas. Aí, mais uma vez, podemos nitidamente identificar como a educação procede de maneira a manter os lugares pré-estabelecidos, naquele discurso de quem é ou não capaz de ver, fazer, ouvir, pensar. Foi criada uma pasta com atas de reuniões, recurso que nunca havia sido utilizado desde a criação do cine. Tínhamos, apenas, uma listagem de presença. As reuniões previam, sim, certo tipo de “visão do cinema”, mas em nenhum momento preconizou-se toda a potência dos filmes enquanto arte.

As mesmas pessoas que questionavam demasiadamente toda a necessidade da ordem naquela escola prisional tratavam daquele trabalho com os mesmos nós que nunca desatavam. Esse ou aquele filme, essa ou aquela pessoa, essa ou aquela função deveriam estar nos seus devidos lugares, para que tudo ocorresse

“como devido”. E nós, que havíamos vislumbrado, ainda que ingenuamente, criar um espaço de uma possível liberdade, mesmo que subjetiva, acabamos por consumir (ou sermos consumidos por...) uma ideia de que aquilo não poderia acontecer de forma diferente.

Por isso e por tudo o que já foi dito anteriormente, não sabemos ao certo se as ideias preconizadas pelos autores aqui tratados e que nos inspiram, poderiam nos fazer executar um trabalho “melhor” ou “outro”, que fugisse à lógica da cadeia e da prisão. Estes dois são ambientes demasiadamente cercados, física e ideologicamente, e encarceram de todas as maneiras aqueles que lá se inserem. Não temos a menor certeza se o que sugere Bergala ou o que nos provoca Rancière, por exemplo, nos daria a capacidade de uma outra tradução, de uma outra formação de espaços sensíveis, muito pela própria estrutura institucional. Mas, certamente nos permitiram uma reflexão que, talvez, seja maior mesmo que uma análise de um espaço e de um processo laboral. Parte-se numa busca interior onde nosso próprio sensível é posto à prova, onde antigas convicções e concepções são fortemente abaladas.

Talvez, num outro momento, o que foi aqui escrito possa servir àqueles que também se questionaram e que, assim como nós, procuraram, mesmo que por um instante, desidentificar-se na estranheza de uma outra configuração. Porque se a paixão pelo cinema motivou as ações, mesmo que por um caminho torto, ainda há nestas algo de legítimo, sem necessidade de assinaturas ou carimbos institucionais. E quantos não são os caminhos tortos que exprimem maior beleza que a estrada reta? Esse amor pelo cine, pelos filmes que significam e reverberam mesmo no silêncio, nunca morreu. O que falece é o ideal de que o filme somente queira ser aula ou que nós queiramos que ele seja isso. Ao filme nunca apeteceu ser aula. Sua existência é de outra natureza, muito maior que esta. A pergunta “É aula ou filme, professora?” pode ainda ser feita no Anacleto. Ou não. Mas talvez, agora e aqui, a resposta possa ser outra.

REFERÊNCIAS

- A DUPLA vida de Veronique. Direção de Krzysztof Kieslowski. Elenco: Irène Jacob, Halina Gryglaszewska, Kalina Jedrusik. França, Polônia, Noruega: Versátil Home Vídeo e MK2, 1991. DVD, cor (97 min).
- A LIBERDADE é azul. Direção de Krzysztof Kieslowski. Elenco: Juliette Binoche, Benoît Régent, Emmanuelle Riva, Florence Pernel, Guillaume De Tonquédec. França, Polônia, Suíça: Versátil Home Vídeo e MK2, 1993. DVD cor (100 min).
- A ONDA. Direção de Dennis Gansel. Produção: Christian Becker, Nina Maag, Anita Schneider. Elenco: Jürgen Vogel, Frederick Lau, Jennifer Ulrich e Max Riemelt. Alemanha: Mares Films, 2008. DVD cor (107 min).
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Do paradigma etiológico ao paradigma da reação social: mudanças e permanência de paradigmas criminológicos na ciência e no senso comum*. Artigo. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/download/15819/14313>> Acesso em: 22 dez. 2013.
- ANIYAR DE CASTRO, Lola. *Criminologia da reação social*. Tradução e acréscimos de Ester Kosovski. Rio de Janeiro: Forense: 1983.
- BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal*. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
- BERGALA, Alain. *A Hipótese-cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Neto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink-CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BIESTA, G. A New Logic Of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, Illinois, v. 60, n. 1, 2010.
- CAMPOLINO, Marilda. [Foto]. In: PARAGUASSÚ, Lisandra. Relatório denuncia precariedade de prisões. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2000. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2709200002.htm>>. Acesso em: 13 maio 2013.
- CARAVANA de Direitos Humanos, 2. *Relatório*. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/dados/caravanas/br/iicaravana.html>> Acesso em: 05 maio 2013.
- CINEMA Paradiso. Direção de Giuseppe Tornatore. Produção: Franco Cristaldi, Giovanna Romagnoli. Elenco: Antonella Attili, Enzo Cannavale, Isa Danieli. Itália, França, Alemanha: Versátil Home Vídeo, 1988. DVD cor (121min).
- CLEBER JUNIOR. [Foto]. 2009. In: MONTEAGUDO, Clarissa. Sonhar é... Após 12

anos de reclusão, presidiário espera por privacidade. *EXTRA*, 15 out. 2009. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/sonhar-apos-12-anos-de-reclusao-presidiario-espera-por-privacidade-633128.html>>. Acesso em: 13 maio 2013

CRIME e Castigo. Direção de Joseph Sargent, Menahem Golan. Elenco: Bem Kingsley, Julie Delpy, Patrick Dempsey, John Hurt, Crispin Glover. EUA, Polônia: Halmark Entertainment, 1998. DVD cor (105 min).

D'ELIA FILHO, Orlando Zaccone. *Acionistas do nada: Quem são os traficantes de droga*. 3. ed Rio de Janeiro: Revan, 2007.

_____. *Delegacia do Rio promove cursos de alfabetização e sessões de cinema*. São Paulo (2008) Disponível em <<http://blogantidoto.blog.terra.com.br/tag/orlando-zaccone>> Acesso em: 09 maio. 2013.

DERANTY, J.-P. Jacques Rancière's contribution to the ethics of recognition. *Political Theory*, Austrália, v. 31, n. 1, 2003.

_____. *Jacques Rancière: Key concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited, 2010.

EDUKATORS. Direção de Hans Weingartner. Elenco: Daniel Brühl, Julia Jentsch, Stipe Erceg. Alemanha, Áustria: IFC/MGM Films, 2004. DVD cor (130 min).

EDUARDO, Cléber. *Chega de saudade: por uma crítica em crise*. 2007. Disponível em: <<http://www.revistacinetica.com.br/conexaocrise.htm>> Acesso em 10 jul. 2013.

ENTRE Les Murs. Direção de Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta. Roteiro: François Bégaudeau, Laurent Cantet, Robin Campillo. Elenco: François Bégaudeau, Nassim Amrabi, Laura Baquela, Hallee Blee, Cherif Bounaïdja Rachedi, Juliette Demaille, Dalla Doucoure, Arthur Fogel, Damien Gomes. França: Immovision, 2008. DVD cor (128 min).

ESTEVEES, Bernardo. *Delegado é pra soltar: as ideias incendiárias de um policial pacifista*. Jul. 2011. Disponível em <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-58/esquina/delegado-e-pra-soltar>> Acesso em: 10 jul. 2013.

FILHOS do Paraíso. Direção de Majid Majidi. Elenco: Mohammad Amir Naji, Amir Farrokh, Hashemian, Bahare Seddiqi, Nafise Jafar-Mohammadi, Fereshte Sarabandi. Irã: Paris Films, Lumière e Miramax, 1998. DVD cor (88 min).

FOUCAULT, Michel. *A ordem o discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 2009.

_____. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC/RJ e Nau Editora,

2001 apud D'ELIA FILHO, Orlando Zaccone. *Acionistas do nada: Quem são os traficantes de droga*. 3. ed Rio de Janeiro: Revan, 2007.

GODDARD, Jean-Luc. *A dignidade da diferença: Godard, a televisão e o cinema*. (2012) Disponível em: <<http://adignidadedadiferenca.blogspot.pt/164610.html>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

LEROUX, Liliane. Do Manguebit ao Toscolab: autoficções midiáticas, outros modos de aprender. *Revista Po!êmica*, Rio de Janeiro, v.10, n. 3, p. 352-368, 2011.

LEROUX, Liliane; CLINIO, Anne. Aesthetic Disruptions: mobile audio-visual experiences from urban peripheries of Rio de Janeiro. *Ubiquity Journal*, United Kingdom, 2013.

MARQUES, Ângela. Comunicação, estética e política: a partilha do sensível promovida pelo dissenso, pela resistência e pela comunidade. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 22, p. 25-39, dez. 2011.

MEMÓRIAS do Cárcere. Direção e roteiro de Nelson Pereira dos Santos. Produção: Lucy e Luiz Carlos Barreto. Elenco: Carlos Vereza, Glória Pires, Nildo Parente, José Dumont. Brasil: Embrafilme S/A, 1984. VHS cor (185 min).

O PÁTIO das Cantigas. Direção e realização de Francisco Ribeiro. Roteiro: Ribeirinho, António Lopes Ribeiro, Vasco Santana. Elenco: António Silva, António Vilar, Armando Chagas, Barroso Lopes, Carlos Alves, Carlos Otero, Eliezer Kamenesky, Francisco de Castro, Francisco Ribeiro, Graça Maria, Laura Alves, Maria da Graça, Maria das Neves, Vasco Santana. Portugal: Estúdios da Tobis portuguesa, 1942. P/B (105 min). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tZEWHzdWIZY>> . Acesso em: 21 jul. 2012

PANAGIA, Davide. "Partage du sensible": the distribution of the sensible. In: DERANTY, Jean-Philippe. *Jacques Rancière: Key concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23. n. 1 v.67, p. 183-195, jan./abr. 2012.

PINHEIRO, Lucas Corrêa Abrantes: *A nova remição de penas*. 2012. Disponível em <[LEPhttp://jus.com.br/artigos/21100/a-nova-remicao-de-penas](http://jus.com.br/artigos/21100/a-nova-remicao-de-penas)> Acesso em 18/01/2014.

RANCIÈRE, Jacques. *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard. 2004

_____. Contemporary Art and the Politics of aesthetics. COMMUNITIES of Senses - Rethinking Aesthetics and Politics, London: Duke University Press, 2009.

_____. *O Desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O Espectador emancipado*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée, 2000.

_____. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005 a.

_____. *A Noite dos Proletários – Arquivos do Sonho Operário*. São Paulo. Companhia das Letras, 1988.

_____. *A Partilha do sensível*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Política da arte*. Tradução Mônica Costa Netto. *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 15, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *Sobre políticas e estéticas*. Tradução Manuel Arranz. Museu d'Art Contemporânea de Barcelona, 2005 b.

_____. "Ten Thesis on Politics": Theory & Event. Suíça: The European Graduate School, Vol. 5, No. 3, 2001.

_____. A associação entre arte e política segundo o filósofo Jacques Rancière. *Revista Cult*, São Paulo, 2010. Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere/>> Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. "Goodbye Cinema, Hello Cinephilia": Masterclasses in Film Criticism by Adrian Martin, Jonathan Rosenbaum and Jacques Rancière. Sussex: Film Studies For Free, 2012. Disponível em <<http://filmstudiesforfree.blogspot.com.br/2012/06/goodbye-cinema-hello-cinephilia.html> > Acesso em: jun. 2012.

_____. Formas de vida: Jacques Rancière fala sobre estética e política. *O Globo/Infoglobo*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp> > Acesso em: 12 jul. 2013.

ROLIM, Marcos. *História das prisões no Brasil*. (2012). Disponível em <http://rolim.com.br/2006/index.php?option=com_content&task=view&id=848&Itemid=3> Acesso em: 06 jun. 2013.

SALVE O cinema. Direção de Mohsen Makhmalbaff. Documentário. Irã: MK2, 1995. DVD cor (86 min).